Almudena Ocaña-Fernández (coord.)
El laboratorio pedagógico
Un espacio de investigación y transformación educativa
Horizontes Universidad
Octaedro

Almudena Ocaña-Fernández (coord.)
El laboratorio pedagógico
Un espacio de investigación y transformación educativa
Horizontes Universidad
Octaedro

Almudena Ocaña-Fernández (coord.)

El laboratorio pedagógico

Un espacio de investigación y transformación educativa

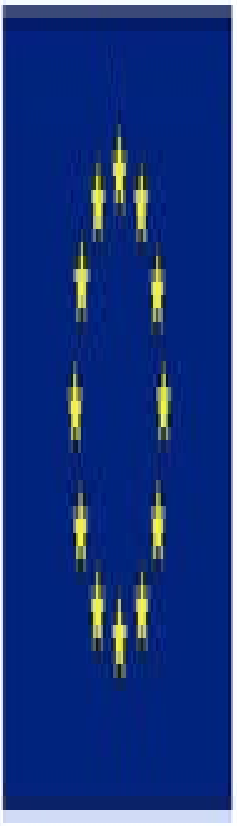
Octaedro

Colección Horizontes - Universidad

Título: El laboratorio pedagógico: un espacio de investigación y transformación educativa

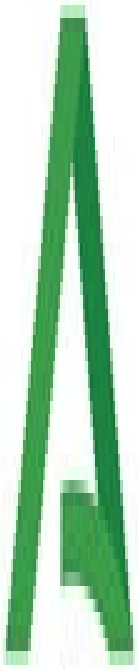
Reconocimiento: Proyecto B-SEJ-374-UGR18, El laboratorio pedagógico como motor para la inclusión de la comunidad educativa en la etapa de la ESO: Evaluación e implementación de prácticas emergentes y disruptivas (PedaLab)

Proyecto financiado por el programa operativo FEDER 2014-2020. Junta de Andalucía. Consejería de Transformación Económica, Industria, Conocimiento y Universidades.



Unión Europea

Fondo Europeo
de Desarrollo Regional
"Una manera de hacer Europa"



Junta de Andalucía

Consejería de Transformación Económica,
Industria, Conocimiento y Universidades

Primera edición: septiembre de 2023

© Almudena Ocaña-Fernández (coord.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

octaedro@octaedro.com

www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN (papel): 978-84-19312-57-0

ISBN (epub): 978-84-19312-59-4

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Sumario

Prólogo (a dos voces)

¿Por qué surgió la investigación-acción? Devolviendo el control a los docentes

SAVILLE KUSHNER

Aprender sobre la vida en común: música y artes performativas

JUAN BAUTISTA MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ

Introducción

ALMUDENA OCAÑA-FERNÁNDEZ

1. Escucha, emancipación y transformación social: reflexiones y prácticas de educación musical crítica

RAMÓN MONTES-RODRÍGUEZ, AUXILIADORA REINA-LINARES, ANA ISABEL CABRERA-CASARES Y PABLO MARÍN-LIÉBANA

2. Educación musical con y desde la comunidad: conversaciones entre docentes en torno al potencial transformador de proyectos musicosociales

MARÍA BELÉN JIMÉNEZ-MEDIALDEA, MARÍA O CORTÓN-HERAS,

CRISTINA ARRIAGA-SANZ Y ALBERTO CABEDO-MAS

3. El arte como elemento dinamizador y transformador en la educación

JAVIER OLVERA-FERNÁNDEZ, MIGUEL ÁNGEL TIDOR-LÓPEZ, NOEMÍ GARCÍA-NAVARRO Y ALMUDENA TOVAR-MARTÍN

4. Artes performativas y educación crítica: diálogos en torno a una poderosa encrucijada disciplinar

BELÉN MASSÓ-GUIJARRO, ROSA SOLIVERES Y JOSÉ-LUIS PAREJO

5. El juego como mediación educativa: reflexiones desde la práctica docente

JOSÉ ALBERTO AMADOR-FERNÁNDEZ, ALMUDENA TERESA GARCÍA-NAVARRO, MANUEL SALMERÓN-ÁGUILA E ISAAC J. PÉREZ-LÓPEZ

6. Investigación colaborativa como estrategia para la transformación de la práctica pedagógica

ALMUDENA OCAÑA-FERNÁNDEZ, ELENA GÁMEZ-SÁNCHEZ, BLANCA OCÓN-HERNÁNDEZ Y MARÍA LUISA REYES-LÓPEZ

Sobre los autores y autoras

PRÓLOGO (A DOS VOCES)

¿Por qué surgió la investigación-acción? Devolviendo el control a los docentes

SAVILLE KUSHNER

Cuando Louis Smith, una de las figuras más representativas de la investigación psicométrica en EE. UU., fue abordado por uno de sus alumnos, que le pidió ayuda y consejo sobre su labor docente, Smith no supo qué responder. A pesar de su sabiduría pedagógica y su profundo conocimiento del proceso educativo (por ejemplo, en relación con los test de personalidad o la validación de pruebas para la recuperación de la capacidad lectora), desconocía las prácticas sociales y educativas de la enseñanza; de hecho, no estaba familiarizado con las aulas como contextos de acción.

Cuenta cómo tuvo que pasar muchas horas durante un año sentado en la clase de su alumno para aprender a mirar y ver realmente lo que estaba ocurriendo. Y, por supuesto, lo que observaba era único para ese día, para ese pasillo, para esa escuela. El libro que él y su alumno escribieron como resultado de sus conversaciones posteriores (The Complexities of an Urban Classroom; An Analysis Toward a General Theory of Teaching) se convirtió en un hito histórico de la teoría educativa (Smith y Geoffrey, 1968). Después, Smith renunció a su trabajo psicométrico y se convirtió en uno de los líderes del nuevo campo de la investigación educativa basada en casos.

Esta obra llamó la atención, principalmente, por dos cuestiones. En primer lugar, reveló el poder de investigar el proceso educativo de forma íntima, de cerca, mediante la observación directa y el compromiso. Las ideas que profesor y alumno plasmaron podían no ser aplicables a otros profesores y clases, pero ofrecían una amplia gama de posibles aspectos a tener en cuenta a la hora de observar un aula.

En segundo lugar, y mucho más relevante, descubrieron una nueva forma de

observar el proceso educativo. Mientras que la teorización anterior de Smith se había basado en el aislamiento de unas pocas variables y la eliminación (o congelación) de otras muchas, esta nueva forma de observar podía abarcar todas las variables para captar lo que Smith llegó a considerar la variable más importante y primordial de todas: el contexto.

Ese mismo año vio la luz el estudio de Philip Jackson (1968) titulado Life in Classrooms. También este texto estuvo basado en el análisis de un solo caso, esta vez no solo de un aula, sino de toda una escuela. A través de su obra, Jackson logró cuestionar los cimientos de la teoría educativa. De hecho, se llevó por delante los fundamentos de la investigación educativa de aquellos que partían de una premisa equivocada al suponer que las escuelas y las aulas eran esencialmente espacios de enseñanza-aprendizaje. A través de un exhaustivo análisis de un caso específico, el autor demostró cómo la escuela se organiza para afrontar tres desafíos principalmente:

a) Las multitudes: las aulas son entornos sociales únicos, ya que obligan a un gran número de personas en su etapa de la vida más volátil y enérgica a permanecer en un espacio reducido durante tiempos excesivamente largos. Las inevitables tensiones que surgen hacen que el reto más inmediato y urgente sea la gestión y control de esas multitudes. Los detalles de esta gestión son parte de la negociación que se produce entre docente y alumnado.

b) Los elogios: al igual que sucede en las prisiones y las fábricas, las aulas son lugares donde sus «habitantes» (docentes y estudiantes) están sometidos a una vigilancia constante y potencialmente sancionadora, siempre en alerta para evitar el castigo y buscando obtener buenas calificaciones.

c) El poder: en las aulas podemos observar una forma de poder inusual, casi única, en la que las personas mayores ejercen un control significativo sobre aquellos que son más jóvenes. De hecho, Jackson señala que muchos docentes conocen a muchos niños y niñas mejor que sus familias, lo cual les permite ejercer un alto grado de control sobre ellos y ellas.

La cuestión que hay detrás de todas estas ideas es que la vida en el aula dista mucho de ser tan regular, estable y predecible como la teoría educativa podría

manifestar y, sorprendentemente, a menudo la enseñanza y el aprendizaje se quedan en los márgenes, en un segundo plano.

Una de las promesas de la teoría educativa formal basada en generalizaciones era que existen patrones que pueden ser aplicados a situaciones similares, de casos conocidos a casos aún por descubrir y que lo que aprendemos del estudio de estos casos nos proporcionará predicciones sobre escuelas de otros contextos. Smith y Jackson mostraron los límites de tales promesas. Nos obligaron a pensar en características y variables que eran exclusivas del contexto y que cualquier teoría educativa global (como un plan de estudios) tenía que negociar para lograr relevancia.

En 1975, estas ideas fueron desarrolladas plenamente por Lawrence Stenhouse, quien señaló que cualquier intervención pedagógica realizada por un docente solo podía ser provisional. Cuando un profesor presenta a sus estudiantes una idea sobre historia, biología o matemáticas, esta solo puede ser una hipótesis, una hipótesis que se pone a prueba mediante la interacción con el alumnado. Consideraba el aula como un laboratorio para experimentar ideas pedagógicas (no es casualidad que en este libro se presente la actividad llevada a cabo en un «laboratorio», en este caso compuesto por docentes, pero que sigue el mismo principio). Debido a la imprevisibilidad e inestabilidad de la realidad del aula, y dado que los estudios de casos mostraban cada vez más una amplia diversidad de pensamiento y aprendizaje tanto entre los profesores como entre los estudiantes, había que tener en cuenta que lo que decía un profesor era susceptible de ser interpretado de diversas maneras, aceptado o rechazado, modificado o ampliado, en función de las preferencias, creencias y experiencias propias de los estudiantes.

Algunos años antes, en el famoso Simposio de Hixon, celebrado en California en 1948, comenzó una revolución en la ciencia cognitiva basada en el reconocimiento de las características individuales del aprendizaje, lo que supuso un ataque al conductismo. Jerome Bruner fue un miembro clave del simposio y acabó liderando el movimiento revisionista desde un centro de investigación creado en la Universidad de Harvard que ejerció una enorme influencia tanto en la investigación educativa como en la teoría curricular. Pero la declaración más importante que se hizo en aquella reunión fue la que sigue, de Karl Lashley (citado en Lagermann, 2000):

El input (pedagógico) nunca se produce en un sistema en reposo o estático, siempre se hace en un sistema que ya está estimulado y organizado... Solo cuando seamos capaces de enunciar las características de ese telón de fondo, de ese sistema en movimiento podremos comprender los efectos de este input, de esta propuesta pedagógica.

Merece la pena señalar que la nueva ciencia de la conciencia (de hecho, la vanguardia de la neurociencia actual) apoya el enfoque de la enseñanza y el aprendizaje sugerido anteriormente (Kushner, 2022). Escritores como Daniel Dennett (2017) y Anil Seth (2021) exploran, con cierto detalle, y apoyándose frecuentemente en estudios experimentales, lo que Ashley denomina mente estimulada y organizada. Describen la organización y exploran la mecánica de la estimulación.

Lo que surge es una visión del alumno como lo que podríamos llamar burdamente una «máquina de juzgar». Desde el momento en que el profesor entra en el aula (de hecho, mucho antes), el alumno está reuniendo pruebas y emitiendo juicios sobre la veracidad, la pertinencia, la utilidad y la validez de las ideas que le presentará el docente a través de su explicación. Todo ello forma parte de la tarea de teorización individual que todos los estudiantes son capaces de realizar.

La comprensión de que la mente de cada estudiante está previamente estimulada y organizada de una manera u otra resultó ser una visión demoledora. Así que solo podemos entender la enseñanza comprendiendo la cultura y la experiencia del alumnado. O, como también dijo Bernstein (1970), otro revisionista, lingüista y sociólogo de la educación:

Si la cultura del maestro ha de estar en la conciencia del niño, la cultura del niño tiene que estar primero en la conciencia del maestro.

Estas ideas apuntalaron y legitimaron la visión de Stenhouse. Y sobre esa necesidad de explorar cada caso individual y único que es el aula aquí y ahora, se pusieron los cimientos de un enfoque nuevo de investigación educativa que se

ha consolidado con el paso de los años: la investigación-acción. Stenhouse ya había recorrido, durante mucho tiempo, el camino intelectual al que se enfrentó Louis Smith y estaba plenamente familiarizado con la complejidad del aula. Tanto es así que, cuando propuso que los docentes se dedicaran a la investigación-acción, insistió en que no estaba proponiendo una nueva metodología, sino que se limitaba a describir lo que había visto que hacían los buenos docentes: aquellos profesores que, sin ni siquiera articularlo de una manera formal, reflexionaban sobre sus prácticas docentes y aprendían de sus éxitos y fracasos. Así, poco a poco, daban forma a sus prácticas pedagógicas a través de procesos de autorreflexión y análisis de la situación.

Este libro relata la experiencia del encuentro entre docentes e investigadores universitarios que colaboran en el intento de comprender y mejorar sus prácticas educativas en el contexto, como antes he mencionado, de un laboratorio. Un laboratorio para poner a prueba ideas.

La importancia de iniciativas de este tipo radica en dos razones, que están vinculadas a las ideas expuestas en la primera parte de este prólogo. En primer lugar, el tipo de teorización, de comprensión al que se aferran las universidades es formal, general y transferible en la mayoría de los casos, mientras que los docentes buscan lo que podemos denominar teoría situada, una teoría vinculada a la práctica. La primera, esta teoría formal, busca la generalización derivada de numerosos estudios que contribuyen a una especie de comprensión ecológica. Se espera que pueda explicar todos o, al menos, muchos contextos, y lo que es crucial, que proporcione predicciones sobre cómo serán las cosas en dichos entornos. He aquí algunos ejemplos:

• Cuanto más tiempo dedique un estudiante a una tarea, más probabilidades tendrá de aprender de ella.

• El tipo de desventaja educativa que puede suponer para el alumnado el estatus socioeconómico de su familia puede equilibrarse fácilmente con una buena escolarización.

• Se puede enseñar cualquier cosa a cualquier alumno en cualquier momento.

• Los niños se estimulan/emocionan más en los días de viento.

Por el contrario, la teoría situada, vinculada a la práctica, ofrece una comprensión del funcionamiento de una situación concreta, por ejemplo, un aula. Puede ser o no transferible a otros contextos, pero este no es su propósito. Su finalidad es iluminar formas de desarrollar la práctica respondiendo a las circunstancias de un contexto determinado.

Así, la investigación llevada a cabo por docentes en cualquier contexto (un aula, una escuela, un distrito escolar) generará perspectivas valiosas. Puede existir o no la posibilidad de generalizar esas percepciones a otros docentes, pero, si esto fuera posible, dichas generalizaciones estarían firmemente fundamentadas por haberse forjado en el mejor y único campo de pruebas real para las ideas educativas: el aula.

Aunque las universidades se han convertido en el lugar donde se forman muchos grupos de profesionales vinculados a campos tan dispares como la salud, la educación o el trabajo social, suelen tener dificultades con la integración de los saberes teóricos y prácticos. Estas carreras universitarias dependen de la producción de conocimientos de alcance universal. Así, los grandes nombres de la sociología, la psicología o la evaluación educativa han puesto el foco en producir resultados acerca de procesos educativos sin vinculación a un contexto, desnaturalizándolos y convirtiéndolos en lugares neutrales.

La segunda razón por la que estos enfoques de investigación-acción y teoría situada son significativos es de índole política. Rara vez elegimos Gobiernos tolerantes con la diversidad, mientras que con frecuencia optamos por aquellos que consideran el control y la estandarización como el medio más seguro para persuadir a los votantes de que son eficaces. Mientras que los profesores consideran la acción individual en el aula como base para la creatividad, los ministros de los Gobiernos, con demasiada frecuencia, solo ven en ella el caos o, cuando menos, un exceso de libertad. De ahí la imposición en Inglaterra en 1989 de un Currículo Nacional, una medida que contradice la historia expuesta anteriormente. La investigación-acción en el aula, al hacer hincapié en la importancia del contexto y la diversidad, pone en tela de juicio el control central.

De ahí que este libro sea notable. Se publica en un momento en el que tanto las universidades como los Gobiernos de toda Europa y de otros lugares están abriendo surcos cada vez más profundos en las políticas conservadoras, con un

creciente interés por la supresión de los argumentos, las restricciones a la creatividad y la diversidad, y una preferencia por el «ordeno y mando» central. Esto es especialmente cierto en el ámbito de la educación y la escolarización, donde la historia está llena de iconoclasia intelectual y donde los engaños y las ilusiones pueden ser fácilmente desenmascaradas. Esto, sin duda, vale tanto para los Gobiernos de derechas como para los de izquierdas.

Un argumento más elaborado (para el cual aquí no hay espacio) exploraría las conexiones entre la austeridad económica y la austeridad de la imaginación. No es en tiempos de creciente precariedad cuando los Gobiernos y otras autoridades se sienten libres para experimentar con ideas y asumir riesgos impredecibles (y tampoco animan o toleran que otros lo hagan). Pero aquí, en un «escondite fuera de la ley», en el mundo de la investigación de la acción en el aula, se asumen riesgos y se legitima la diversidad. Así, en este laboratorio se apuesta por estas ideas aportadas por Smith, Jackson, Stenhouse y otros pioneros de la observación directa de las aulas y del análisis basado en casos.

Cuando Stenhouse propuso por primera vez la investigación-acción en el aula, lo hizo como crítica a las políticas que se estaban aplicando. Consideraba a los docentes los principales responsables de la política educativa. Con ello quería decir que, dada la diversidad de clases y experiencias en el aula, una política nacional única es disfuncional. Hay un principio general que dice que para que una norma (una política) se aplique en todos los contextos, para que sea de aplicación universal, tiene que formularse en términos no específicos, abstractos, incapaces de guiar una acción concreta. Pero, para que realmente sirva de guía práctica para la acción, debe ser tan concreta que solo se aplique a contextos concretos y específicos, y no ser transferible.

Observamos, así, cómo la visión de la investigación-acción en el aula es la de una comunidad que elabora políticas a la manera inversa de lo que conocemos. Desde este planteamiento, docentes y autoridades locales son los que configurarían la política educativa a través de su práctica, y el Gobierno y otros organismos nacionales serían los que la apoyarían y facilitarían.

Un elemento esencial de este tipo de sistema es que el profesor tiene libertad para formular hipótesis sobre sus prácticas en el aula y ponerlas a prueba. Esas hipótesis surgen de la experiencia, de las conversaciones con los colegas, de la observación directa de la enseñanza y su efecto, etc. Una hipótesis es un punto de partida esencial para la experimentación. De hecho, Stenhouse decía que cada

propuesta didáctica (cómo se multiplican dos números, la figura de la reina Victoria como monarca inglesa o la organización autonómica española) es provisional hasta su comprobación en el aula. Esos supuestos «hechos» son proposiciones cuya resolución depende, en gran medida, de los valores y creencias individuales del alumnado. Pensemos, por ejemplo, en los estudiantes que utilizan cálculos mentales alternativos para multiplicar; o en el alumno musulmán, budista o hindú que emite sus propios juicios sobre figuras clave de la historia británica; o en el hijo de una familia de nacionalistas catalanes.

El trabajo pionero de John Elliott (1976) titulado Developing Hypotheses about Classrooms from Teachers' Practical Constructs consideró el desarrollo de propuestas pedagógicas como un proceso de triangulación, ya que implica la integración de los puntos de vista del docente, el alumnado y el observador (en aquel caso identificado con la figura de un investigador universitario). Sin esta triangulación, la política pedagógica no es capaz de considerar los sistemas intelectuales ya existentes en el alumnado, ni las complejas prácticas docentes y las culturas del aula. Esta es precisamente la razón por la que Stenhouse (y, más tarde, Elliott) consideraron la investigación-acción como un proceso de elaboración de políticas educativas. En este proceso era esencial el papel del observador, la persona «neutral» en cuanto a los resultados del aula, pero especializada en la observación (es decir, normalmente, investigadores universitarios). Por lo tanto, la colaboración entre la escuela y la universidad se revela como más necesaria que nunca.

Desde estas ideas se construye la actividad de este laboratorio, que supone una experiencia en cierto sentido contracultural. Un espacio donde se desarrollan proyectos de investigación-acción en el aula que conllevan importantes aprendizajes para todos sus participantes, independientemente de que su labor esté vinculada más a la docencia o más a la investigación. A través estos procesos de investigación colaborativa se generan nuevos conocimientos pedagógicos. No se trata de la aplicación de una teoría o política educativa, sino de un proceso de teorización y de configuración de la política educativa sobre el terreno.

Referencias

Bernstein, B. (1970). Education cannot compensate for society. New Society, 26, 344-345.

Dennett, D. (2017). From Bacteria to Bach and Back: The Evolution of Minds. Allen Lane.

Elliott, J. (19-23 de abril de 1976). Developing Hypotheses About Classrooms from Teachers Practical Constructs: An Account of the Work of the Ford Teaching Project [Conference paper]. Annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, EE. UU.

Jackson, P. W. (1968). Life in Classrooms. Teachers College Press.

Kushner, S. (2022). School: An Exposé. Savvy Publishing.

Seth, A. (2021). Being You: A New Science of Consciousness. Penguin Random House.

Smith, L. M. y Geoffrey, W. (1968). The Complexities of an Urban Classroom; An Analysis Toward a General Theory of Teaching. Holt, Rinehart and Winston.

Stenhouse, L. (1975). An Introduction to Curriculum Research and Development. Macmillan.

Aprender sobre la vida en común: música y artes performativas

JUAN BAUTISTA MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ

Los autores y las autoras de este libro, además de desafiar en la práctica el convencionalismo escolar y la rígida pedagogía musical formal, también se desafían a sí mismos enfrentándose desde la investigación educativa a categorías emergentes (identidades musicales, pedagogía crítica, gamificación, artes performativas, artivismo, proyectos sociomusicales, investigación colaborativa). Se arriesgan a buscar soluciones y experimentar la conexión entre escuela, comunidad, universidad y vida. Desafían el estatus académico tradicional universitario y las formas de escolarización usuales. Hablan y sienten la trasformación de imaginar otra forma de entender la educación, el arte, el teatro, la música y la vida.

En los capítulos yuxtapuestos entrelazan sus preocupaciones singulares para levantar una mirada más abierta, completa y colectiva sobre la formación musical y artística. Por más que partan de diferentes contextos, no son o están aislados, mantienen conexiones, están imbricados y afectados, compartiendo las propias prácticas pedagógicas. Con una mirada educativa crítica, han creado un espacio común que transforma el multiculturalismo propio de la sociedad de mercado. Sus formas de pensar e imaginar la música y su relación con la vida chocan con aquellas otras que, desde hace tiempo, están secuestradas por la ideología del mercado, el consumo y la innovación, expropiando a la ciudadanía de saber artístico y musical.

De ahí que este grupo busque un acercamiento desde la práctica con una forma diferente de racionalidad haciendo un ejercicio de hermenéutica crítica para comprender esas categorías y distinciones que encorsetan la formación y las relaciones humanas, entretejidas por valores, reglas y brechas institucionales, que dejan sus huellas en el arte y la música. En los textos siguientes se transita

desde el plano experiencial, funcional y espontáneo hasta constituirse en una experiencia común. La cooperación y la producción de conocimiento entre pares no son unívocamente virtuosas, pues pueden dar pie al pensamiento gregario y esencialista e, incluso, a formas de colectivismo identitario, debido al individualismo posesivo que ha modelado profundamente las políticas musicales. Por eso, es difícil plantear un cambio que sea coherente con la racionalidad de los bienes comunes, pues antes se han de alterar las bases conceptuales usuales. Álvaro Ramis (2017) sugiere experimentar en común para activar la capacidad transformadora y abandonar, así, nuestro coaislamiento, incorporando el hecho indiscutible de nuestra interdependencia. La educación artística en general y la musical en particular no pueden ser un terreno acotado; al pensarlas y hacerlas, construyen su propia cartografía, liberándola de aquellas categorías que la capturan y cierran (Garcés, 2020).

Estos seis textos, desde sus procesos deliberativos, construyen un bien común aportando conocimiento a los problemas a los que la educación en general y las diferentes modalidades de educación artística se enfrentan y que resultan cada vez más complejos e inciertos y con más riesgos incorporados. Un reto, sobre todo, para abordar la brecha entre escuelas y universidad en sus roles de formación e intermediación social. La experiencia en común no es solo un concepto analítico, sino también una herramienta de acción educativo-artística para la formación docente como un lugar común, abierto, donde identificar y reconocerse como profesores investigadores desde diferentes contextos institucionales y gestionar de forma compartida sus experiencias. Los firmantes asumen esta interdependencia institucional (centros escolares, universidad, familias) entre los diferentes actores educativos y las comunidades escolares, donde han desarrollado metodologías exploratorias dialógicas y cierta corresponsabilidad colaborativa. En sus aportaciones reconocen las subjetividades, afectos, vínculos, actitudes, valores y relaciones del profesorado, alumnado y familias implicados en las actividades artísticas.

Al llevar a cabo su trabajo han percibido e identificado limitaciones y cercamientos (enclosures) en la tarea docente debido a:

• La inercia de los contextos escolares despreocupados por la naturaleza inclusiva o exclusiva de las metodologías y ajenos al análisis de las prácticas de la vida cotidiana donde se cultivan y construyen preferencias musicales e

identidades colectivas.

• Los espacios acotados producidos por las formas en que se gestionan los centros escolares: burocratización de los tiempos en «aulas huevera», jerarquización de centros, desigualdad de acceso a la cultura, precariedades en la labor del docente...

• El cercado que imponen las narrativas tecnocráticas implantadas (rúbricas, estándares, masificación, corporativismo jerárquico) que afectan al docente de música y de expresión artística por las políticas de subjetivación orientadas a la evaluación y garantía de la calidad.

• Acotamientos en su experiencia como profesores-investigadores por la existencia de categorías y brechas que distribuyen desigualmente roles, asignaturas, recursos artístico-musicales entre fronteras disciplinares.

Ante tales corsés de la política musical y artística hegemónica, los equipos de autores, como sujetos involucrados afectados, han valorado la necesaria resistencia a este tipo de cercamientos y han facilitado la interacción entre ellos y la convergencia entre saber experto, científico, lego, profesional y popular, todo ello a través de un lenguaje sencillo compartido entre sus miembros.

El trabajo realizado y las resistencias mantenidas les ha permitido un cierto y modesto crecimiento relacionado con:

• Ampliar el conocimiento a partir de las narrativas personales y colectivas recogidas en los diferentes proyectos y contextos educativos (presentados en cada capítulo) y ampliar la conciencia (como profesores investigadores), ensanchando la perspectiva sobre las decisiones que se toman en los centros escolares a diferentes niveles y con una pluralidad de actores.

• Aclarar el campo de la educación artística y musical donde se evidencia cierta tensión sobre los agentes implicados en la educación, un terreno disputado que, a veces, impide, privatiza o acota la formación y que, como bien inmaterial, no es reducible a factores de producción y mercantilización (Garcés, 2020).

• Reconocer su interdependencia formativa, trabajando como una comunidad epistémica productora de conocimiento musical para sus clases, y por qué no, para la política pública. Frente al individualismo posesivo, les ha resultado más fecundo reconocer que todos aprendemos en común.

Gracias a este encuentro, en el laboratorio se ha puesto en marcha un proceso de investigación acerca de las identidades musicales, preferencias y valores democráticos.[1] Esta reflexión profunda está referida a la forma «que tiene el individuo de vivir la experiencia como un ser social relacionado con la comunidad a la que pertenece, cuyos rasgos particulares deberán de pensarse racionalmente» (Cruz, 2022, p. 351). En la construcción de las identidades musicales, que no son buenas ni malas, interesa saber cómo de iguales se identifican las personas y sus valores democráticos, y si desde los grupos de identidad se ejerce discriminación sobre algunos sujetos por sus gustos o preferencias musicales, o si se excluye o estigmatiza injustamente a otros a través de estereotipos negativos o la concesión de beneficios exclusivos. Se advierte que estos grupos pueden subordinar la justicia y ética a sus propias causas y, al contrario, resulta beneficioso el hecho de que los grupos de identidades expresen música y arte propios, conserven su propia cultura, obtengan acceso a recursos o defiendan causas justas. En definitiva, la regla de la mayoría no es un principio democrático por sí mismo si se aplica mal. Las preferencias y gustos musicales y artísticos de los grupos culturales representan un modo de vida con actividades, intereses y relaciones con lenguaje común, vestimenta, costumbre, rituales o ceremonias, fiestas... Y si son minoritarios compiten con la cultura dominante resistiéndose ante una hegemonía musical sin impedir que los miembros individualmente piensen por sí mismos (Gutmann, 2008).

En definitiva, los participantes en el laboratorio consideran necesario evaluar las prácticas musicales y artísticas de los grupos identitarios en sus contextos sociales y valorar los criterios democráticos en los proyectos y las instituciones que los desarrollan. Comprender las razones de las preferencias musicales sin considerarlas en el marco de la práctica cultural general es un asunto muy debatido, pues música y artes van unidas a condiciones económicas, sociales y personas que la producen. O sea, con la identidad clasificas y te clasifican, te integran o excluyen, debido a la pertenencia emocional que empareja estas prácticas. En este supuesto, si la música juega un papel en la construcción

colectiva de la igualdad y el poder, desde la educación se deberá pedir una razón ética justa.

Este libro representa muy bien las ambivalencias discursivas experimentadas por los autores en sus reflexiones sobre la construcción de identidades y los sentidos de las prácticas artísticas.

La capacidad de clasificación social que se atribuye al consumo musical es muy superior a la del consumo de otros productos, razón por la cual se utiliza para identificarnos socialmente. (Bourdieu, 2002, p. 16)

Consecuentemente, la presión del entorno afecta a nuestra relación con la música por la existencia de jerarquías y cánones entre géneros, contenidos y estilos. Se han valorado las identidades musicales en aquellos colectivos que se construyen a partir de sus preferencias (conciertos, prácticas instrumentales...). En un principio, en las discusiones se partía de que el discurso artístico «a través de la emotividad crea ciertas identidades en el ámbito social con un sentido de pertenencia» (Ramírez, 2006, p. 261) y cierto grado de compromiso. Progresivamente, al conceptualizar la identidad, van considerando preferencias, habilidades, valores, experiencias y conocimientos musicales, así como los contextos en los que se adquieren y se desarrollan (Green, 2011). Esto aumenta la complejidad, por la diversidad de actividades artísticas, instrumentos, géneros, roles de músico o tipos de institución vivida, y por la relación de igualdad experimentada.

Tras el primer supuesto de las categorías sociales (clase, género, edad, etnia...) como elemento definitorio de identidades, comportamientos y consumos artísticos surge en los debates un segundo, que asume que la construcción de las identidades está basada en las prácticas de los sujetos en la vida cotidiana.

La cultura ya no se concibe como reflejo de las estructuras sociales, sino como elemento con capacidad de agencia, que crea y modifica la realidad. Hay que poner en valor las aportaciones, en este giro cultural, hechas desde la teoría del Actor-Red, que ponen el foco en las interacciones entre sujetos y objetos, y que

ha sido de gran relevancia para repensar el papel de lo tecnológico en el arte y en la creatividad. (Del Val, 2022, p. 7)

Esto significa repensar la importancia de las audiencias en su papel de reinterpretación y reconstrucción de las músicas y las artes y sus significados; en definitiva, es un elemento básico de análisis para entender el rol de los sujetos en ellas.

En los capítulos de este libro se presentan proyectos sociales que defienden el papel de las artes, del artivismo, de la investigación colaborativa desde la perspectiva de que la cultura y el arte pueden ser generadores de lo social, y no al revés, «la música no es un apéndice más de lo cultural, pasa a ser entendida como un elemento generador de sociabilidad», como argumentan Hennion, DeNora y Born (citados en Del Val, 2022, p. 7). Así, la música y las artes no son reflejo de las estructuras sociales, sino producto de las interacciones entre sujetos, contextos, instituciones y elementos tecnológicos en las prácticas artísticas. Al compartir reflexiones sobre el poder y potencial dinamizador de las artes performativas para transformar la práctica educativa, se enfatiza la producción de emociones, recuerdos, identidades diversas, así como otra concepción del cuerpo y de las relaciones (haciendo cosas en común con otras personas, como tocar, bailar, hablar, escuchar música, dramatizar). En ellas se refleja la sociedad y, a su vez, ayuda a construirla, pues las artes producen sus propias socialidades y sus interacciones sociales están representadas en performances y en prácticas como baile, teatro, ópera... «Se encuentran así paralelismos entre movimientos musicales y movimientos sociales» (Del Val, 2022, p. 10) y se pueden abordar valores que afectan a las desigualdades sociales y a su relación con lo artístico.

La respuesta a estas ambivalencias es una propuesta que se entiende como más integradora considerando que elementos como el género, la raza, la edad, la etnia o la clase social deben seguir presentes junto a otras perspectivas centradas en la música de la vida cotidiana, de manera que podamos abarcar tantos los aspectos emocionales, artísticos, institucionales e identitarios como las cuestiones contextuales e institucionales. O sea, ser capaces de combinar en los análisis tanto los elementos artísticos como las relaciones de poder y desigualdad (Del Val, 2022).

Hay otras dos nociones en los capítulos que se utilizan como fórmulas comprensivas sobre los proyectos y experiencia de investigación descritos que me resulta especialmente sugerente comentar, por la pluralidad de sentidos aportados en sus intercambios de textos o discusiones y por la potencial apertura de mirada sobre los proyectos artístico-musicales. Ambos conceptos han crecido en tradiciones que han demostrado su gran vitalidad en el terreno de las artes y de las ciencias sociales; su utilización en estos capítulos me suscita algunas reflexiones.

La primera se refiere al uso de educación crítica, caracterizada por un gran recorrido en la literatura pedagógica. Generalmente, se piensa que, para que la escuela funcione, la gente debe cumplir sus roles y, para ello, se adopta una visión totalizadora y utilitaria, nada crítica, de lo que hay que hacer para «socializar» a los ciudadanos. Ello lleva a un falso consenso, al amparo de palabras de uso general, pero cuyos contenidos no han sido suficientemente aclarados o asumidos. Desde la perspectiva de la educación crítica, sin embargo, la función que cumple la escuela favorece a las clases sociales privilegiadas y, además, reproduce las desigualdades previamente existentes. Gran parte de las investigaciones de educación crítica se explican por el papel que juega la escuela para las clases dominantes y los grupos de poder, no cumpliendo con los objetivos de una mayor igualdad, justicia social, inclusión y emancipación de los sujetos. Martín Criado (2010) critica los fundamentos de ambas posturas considerando que la mayoría de los análisis de la educación crítica son una simple inversión de la sociología funcionalista clásica en el terreno de la educación. La escuela se explica en ambos casos por su función de reproducción del orden social, aunque para ello se utilicen retóricas pedagógicas enfrentadas que, encima, carecen de evidencias empíricas. Conseguir los particulares propósitos llevan al profesorado de ambas creencias a practicar un agotador voluntarismo. Frente a estas dos visiones funcionalistas tanto el autor mencionado como las aportaciones de este libro coinciden y nos abren la posibilidad de entender la escuela como un campo autónomo, singular, cambiante, inestable donde enfrentarnos con resultados, en parte reproductores o en parte modificadores, que no han sido diseñados por ninguno de los actores («buenos» o «malos») en juego. Los proyectos de educación artística y musical tienen una historia y dinámica propia de relaciones de poder, entre los agentes y organizaciones implicados con propuestas que responden a la lógica cultural dominante o a demandas simbólicas del espacio cultural dominado.

La segunda está referida al uso de la mediación, cuyo uso ha sido cultivado en la

tradición analítica de los procesos de comunicación y que les sirve aquí de soporte para la investigación empírica de la educación musical y artística, una vez resuelta la ambivalencia, anteriormente explicada, de que lo artístico musical está mediado y que es un agente de mediación. Los autores aplican en sus aportaciones varias concepciones de la mediación, a la cual conceden cierto valor heurístico por la variedad y aplicación para relatar sus proyectos e investigación. A veces la entienden como puentes de diálogo entre las actividades artísticas o musicales y los sujetos situados en sus contextos socioculturales de vida. Y la aplican a cierta materialidad (mediados por el capital, lo digital, las plataformas, el teatro, las artes, el juego...). Pero también hacen un uso que prescinde del «objeto» (los medios, recursos, actividades, obras) y entonces adquiere cierta invisibilidad, esto es, trascienden la materialidad de las músicas, obras de arte, actividades, recursos... para reconocer cómo son sentidas socialmente, interpretadas, producidas. En algunos argumentos la utilizan como espacio cultural de significación (mediados por valores), coincidiendo con las propuestas de Martín Barbero, que entiende en sus escritos las mediaciones como instancias socioculturales que atraviesan y dan sentido a los procesos de educación con la pretensión, sugerente en nuestro caso, de que sirva también para abrir reflexiones en nuevas perspectivas para la comprensión de los procesos de educación musical y artística. Es decir, la mediación como un dispositivo crítico que busca proyectar, pensar y transformar el espacio común, generando un cuestionamiento desde lo artístico musical.

Finalmente, los autores han manifestado cómo las cuestiones del tiempo influyen en el resultado de este procomún construido desde el laboratorio y el proyecto. Los enclosures de la creciente burocratización de los compromisos del profesorado, manifestada en la rigidez del horario profesional y la parcialidad de su participación, están definidos en términos temporales, con lo cual pierden el protagonismo como sujetos políticos y actores esenciales en la educación con una vida laboral inestable, movilidad flexible y precaria en el marco de un modelo de trabajo docente consolidado (Cruz, 2022).

Sabemos que la manera en la que ordenamos y jerarquizamos el acceso al tiempo determina la posición y la capacidad de intervención pública y viceversa; sin tiempo no puedes decidir, sin decidir no puedes tener tiempo; consecuentemente, se acaba despolitizando la situación y reduciéndose todo a una responsabilidad «individual» (Moruno, 2018). Sin embargo, los autores han decidido y encontrado tiempo para sus diálogos, para definir su interdependencia y para cocrear esta experiencia común.

Referencias

Bourdieu, P. (2002). La distinción. Criterios y bases sociales del gusto. Taurus.

Cruz, M. (2022). El Gran Apagón. El eclipse de la razón en el mundo actual. Galaxia Gutenberg.

Del Val, F. (2022). De la sociología de la música a la sociología musical. Nuevos paradigmas en los estudios sobre música y sociedad. Revista Internacional de Sociología, 80(2), e204. http://doi.org/10.3989/ris.2022.80.2.20.135

Garcés, M. (2020). Escuela de aprendices. Galaxia Gutenberg.

Green, L. (2011). The globalization and Localization of Learning, teaching, and Musical Identity. En: L. Green (ed.). Learning, Teaching, and Musical Identity: Voices across cultures (pp. 1-19). Indiana University Press.

Gutmann, A. (2008). La identidad en democracia. Katz.

Martín Criado, E. (2010). La escuela sin funciones. Una crítica de la sociología de la educación crítica. Bellaterra.

Moruno, J. (2018). No tengo tiempo: geografías de la precariedad. Akal. https://elibro.net/es/ereader/ugr/116552?page=40.

1. En la actualidad el equipo de docentes estable del laboratorio desarrolla un proyecto de investigación colaborativa financiado por la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación profesional con el título Identidades musicales y valores democráticos en el aula: implicaciones educativas del uso de las preferencias musicales del alumnado.

Introducción

ALMUDENA OCAÑA-FERNÁNDEZ

Hay ideas que nos rondan durante años y nunca ven la luz, y otras que nos persiguen hasta que se transforman en realidad. Si nos paramos a pensar, las razones para que esas ideas cobren vida fuera de nuestra cabeza pueden ser múltiples, pero en el caso de este proyecto no tengo ninguna duda de que ha sido determinante el compromiso con la educación de todas las personas que componen esta obra polifónica.

Un compromiso que se vincula a la consideración de la educación como un bien común, que nos pertenece, que tenemos derecho a disfrutar, pero también la responsabilidad de cuidar. Y desde esta mirada surge la idea de poner en marchar un espacio de encuentro para profesionales de la educación que, en el diálogo horizontal mediado por una escucha atenta y una reflexión individual y compartida, comenzara a generar acciones colaborativas en busca de una transformación de la educación desde principios democráticos y de justicia social.

Este es el punto de partida de una iniciativa que comienza a gestarse en el grupo de Investigación del Currículum y Formación del Profesorado (ICUFOP) de la Universidad de Granada y que inició su andadura en enero de 2021 gracias al impulso institucional del Programa Operativo FEDER Andalucía 2014-2020. La financiación del proyecto El laboratorio pedagógico como motor para la inclusión de la comunidad educativa en la etapa de la ESO: Evaluación e implementación de prácticas emergentes y disruptivas (B-SEJ-374-UGR18) dentro de este programa ha posibilitado la actividad del Laboratorio PedaLAB UGR y la publicación del presente libro.

Desde ICUFOP siempre hemos estado atentos a que las investigaciones que realizábamos tuvieran una transferencia real en los contextos educativos, de forma que pudiéramos acortar la brecha que separa la universidad y la escuela,

buscando reducir la distancia existente entre observador y observado (Sancho-Gil y Correa-Gorospe, 2019). En este empeño hemos sido muy respetuosos con los participantes de nuestras investigaciones, cuidando los procesos de negociación y devolución de informes, pero esto seguía siendo insuficiente. Así que empezamos a explorar dinámicas de investigación colaborativa a través del proyecto educativo musical Gorgoritos, que, actualmente, es una spin off de la UGR y al cual se le ha reconocido el valor de ser un modelo de transferencia en educación. En este espacio se favorece el encuentro entre universidad, escuela y comunidad gracias al desarrollo de procesos de investigación sobre la acción liderados por sus docentes en colaboración con investigadoras de nuestro grupo.

Siguiendo con esta exploración, aparecieron los laboratorios ciudadanos que, en la última década, han emergido como una herramienta innovadora para conectar personas de distintos campos de conocimiento y diseñar proyectos que transforman ámbitos sociales diversos (Pascale y Resina, 2020). La esencia de estos espacios es la acción colaborativa, abierta y vinculada al desarrollo de bienes comunes (Escaño, 2013), y en ellos se tienen en cuenta nuevas formas de conocimiento donde se rescatan los saberes locales y compartidos por la ciudadanía.

Estas ideas guiaron el diseño del Laboratorio Pedagógico PedaLAB UGR como un espacio en el que personas expertas en la investigación y en la enseñanza se encuentran y ponen a dialogar sus saberes, generando diferentes acciones formativas, de investigación y transferencia con el propósito de minimizar la distancia existente entre la universidad y la escuela.

La fase inicial de la actividad del laboratorio, coincidiendo con los confinamientos de la pandemia de covid-19, consistió en la convocatoria masiva a través de distintas redes para generar un encuentro virtual donde docentes de educación formal y no formal, pertenecientes a diferentes etapas y áreas, abordaran los desafíos y necesidades que tenían en ese momento. En ese «cibercafé» se dialogó sobre la importancia de la investigación como proceso para la mejora de la práctica docente, el arte como mediación educativa y la necesidad de generar redes de intercambio de experiencias. Estos temas se configuraron como los ejes esenciales para la puesta en marcha del laboratorio. Se comenzó articulando seminarios de intercambio donde los y las docentes comunicaban experiencias que estaban desarrollando en sus aulas. Fueron sesiones que permitieron tejer esa red de intercambio que habían demandado en el encuentro inicial. Asociadas a esas experiencias, se organizaron conferencias

y tertulias con personas expertas que permitían atender a las necesidades de formación de las personas que integraban el laboratorio.

Precisamente en ese compartir, el grupo de docentes se interesó por el trabajo de uno de sus compañeros que estaba llevando a cabo una experiencia en la que incorporaba las preferencias musicales de su alumnado como una mediación educativa con el propósito de desarrollar una escucha crítica. En ese momento se exploró la posibilidad de iniciar una investigación sobre esa cuestión y se acordó la participación en un proyecto piloto de investigación colaborativa. Desde marzo a diciembre de 2021 se desarrolló esta investigación y, gracias a ella, se constituyó un grupo estable compuesto por docentes de Educación Primaria, Secundaria y Educación Superior, que actualmente lidera un proyecto titulado Identidades musicales y valores democráticos en el aula: implicaciones educativas del uso de las preferencias musicales del alumnado (PIV-021/22), financiado por la Consejería de Desarrollo Educación y Formación Profesional de la Junta de Andalucía.

En paralelo a esta investigación, el laboratorio ha continuado, desde su creación y hasta el momento, con la realización de actividades de formación e intercambio a través de diferentes conferencias y seminarios que se pueden consultar en su página web[2] y que son el germen este texto.

Una vez descrito el origen y desarrollo de este laboratorio, y antes de aproximarnos al contenido de este libro, quisiéramos detenernos un momento a poner en valor los rasgos que definen el funcionamiento de PedaLAB UGR.

Este laboratorio no se parece nada a ese espacio reservado a los expertos con batas blancas, donde existen jerarquías y donde cada experimento está minuciosamente diseñado, intentándose controlar todas las variables posibles. También se aleja de la permanente tentación de los científicos sociales por hacer grandes diagnósticos de la realidad (Lafuente, 2022). En este laboratorio lo que nos importa es conocer y comprender esa realidad situada que cada participante vive en sus aulas día a día. Y en ese proceso denunciamos las cuestiones que no nos gustan y que necesitan una revisión, pero también las que son positivas y deben reforzarse. Y en ese análisis crítico de lo que acontece, en la curiosidad por conocer lo que otras personas saben y en la valentía de iniciar procesos que nos ofrecen más incertidumbres que certezas, es donde pasamos de la queja a la acción y de la crítica a la posibilidad a través de la realización de pequeños cambios. Unos cambios que nos permiten caminar en una misma dirección y

avanzar de manera conjunta.

En este laboratorio hay una organización distribuida, donde no hay saberes de primera, ni actores indiscutibles, ni roles decisivos, ya que ese bien común, del que hablábamos al principio, exige un ensamblaje de heterogeneidades (Lafuente, 2022). Las personas que participamos hemos ido aprendiendo a escucharnos, haciendo de la diferencia un activo y no una dificultad, encontrando un lenguaje común que elimina jerarquías y favorece relaciones horizontales desde el respeto, la humildad, el amor y el compromiso con nuestra profesión.

Siguiendo estos principios, también se ha construido este texto, en el cual dialogan diferentes saberes, unos conectados más con la teoría y otros con la práctica, pero todos tamizados por la experiencia de ser y estar en el momento de encuentro de la escritura. Como se puede observar, si se consulta el lugar dedicado a la semblanza de los autores y autoras, nuestras trayectorias y experiencias profesionales son diversas. Docentes de espacios formales y no formales, de diferentes niveles, con distintas áreas de especialización, pero con un propósito común, aprender juntos y juntas. En el camino hemos huido de discusiones estériles sobre quién tiene razón o quién la expresa mejor para generar un vínculo desde la escucha atenta, la generosidad y el respeto sobre lo que el otro puede enseñarnos y, desde ahí, saber qué podemos hacer como grupo.

Esperamos que aquel que se acerque a este texto también participe de ese diálogo y continúe reflexionando sobre los interrogantes que los autores y autoras nos hemos planteado en relación con los temas que han motivado nuestras conversaciones. El punto de partida han sido algunas de las conferencias desarrolladas en el laboratorio a lo largo de estos dos años de andadura y que se pueden consultar íntegras en la página web. Estas conferencias han girado en torno a dos de las cuestiones que aparecieron como preocupaciones centrales en la creación del laboratorio: el arte como mediación y la investigación educativa. Y, precisamente, en torno a estas ideas han reflexionado los autores de este prólogo a dos voces. Dos voces que han sido de capital importancia en la configuración de mi identidad como docente e investigadora universitaria y que, sin duda, son en gran parte responsables de que me haya embarcado en un proyecto como el laboratorio pedagógico PedaLAB. Saville Kushner y Juan Bautista Martínez han sido dos de mis maestros, junto con Robert Stake, en esto de entender la investigación como una herramienta para el análisis, la reflexión y la transformación de la realidad

educativa, al tiempo que supone también un espacio para nuestra propia comprensión y transformación personal. Una tarea que se vincula a un compromiso ético con nuestro estatus como docentes universitarios y que no debe olvidar el servicio social que estamos obligados a prestar como institución pública más allá de nuestra promoción individual. Así que quiero aprovechar estas líneas para expresarles mi más sincero agradecimiento por su generosidad, su compromiso y su amistad, y por todas las horas de conversaciones en las que me han enseñado tanto.

Tras esta introducción, encontrarán cuatro capítulos en los que se realiza una reflexión sobre cómo la incorporación de diferentes lenguajes artísticos en el aula posibilita el desarrollo de aprendizajes imprescindibles en la sociedad del siglo XXI. Iniciamos este recorrido atendiendo a la consideración de la música como un medio de expresión que contiene saberes, ideologías y un lenguaje propio. Así, en este primer capítulo, «Escucha, emancipación y transformación social: reflexiones y prácticas de educación musical crítica», se pone el foco en la escucha, como elemento vertebrador de la experiencia musical desde la óptica de la educación musical crítica, avanzando posibilidades que nos permitan abandonar enfoques curriculares caducos en la sociedad actual.

En el segundo capítulo, «Educación musical con y desde la comunidad: conversaciones entre docentes en torno al potencial transformador de proyectos musicosociales», se pone el acento en la dimensión social de la experiencia musical, que involucra a todos los miembros de la comunidad y acaba generando un espacio de encuentro que posibilita el desarrollo de una diversidad de aprendizajes, además de ser una herramienta valiosa para la inclusión social.

Conscientes de que la experiencia artística se enriquece cuando se abandonan los límites disciplinares, los dos capítulos siguientes se aproximan a las posibilidades educativas que nos ofrecen, entre otras, el videoarte, la fotografía, las instalaciones, la ópera o el teatro.

El texto «El arte como elemento dinamizador y transformador en la educación» se propone superar esa tradición en educación artística que se enfoca únicamente en las técnicas y su funcionalidad, para promover procesos creativos que, desde una lectura subjetiva donde se implican procesos cognitivos y emocionales, generen un pensamiento crítico que permita la emancipación.

En esta misma línea continúa el capítulo «Artes performativas y educación

crítica: diálogos en torno a una poderosa encrucijada disciplinar», en el cual se subraya la idiosincrasia del lenguaje dramático y teatral, así como sus posibilidades de transformación social a través de proyectos socioeducativos.

La actividad lúdica como experiencia innata en el ser humano es el punto de partida en la propuesta titulada «El juego como mediación educativa: reflexiones desde la práctica docente». Gamificación, aprendizaje basado en juegos y experiencias lúdicas puntuales se erigen como aliadas indispensables en los procesos de aprendizaje. Además, en el texto se discuten los mitos creados alrededor de su utilización como herramientas educativas.

Para concluir, se pone en el centro la figura del docente y su rol como investigador dentro del aula. En el capítulo «Investigación colaborativa como estrategia para la transformación de la práctica pedagógica» se apuntan las fortalezas y las debilidades que comporta la incorporación de la investigación de manera cotidiana en el aula desde el análisis de dos experiencias reales, el proyecto Gorgoritos y la investigación desarrollada en PedaLAB UGR.

Antes de finalizar, quiero agradecer, a todas y cada una de las personas que han hecho posible este proyecto, su generosidad, dedicación y compromiso. A las que nos acompañaron un día, a las que estuvieron un tiempo y se despidieron, a las que nos visitaron para compartir en momentos puntuales su saber, a las que se han quedado y con las que seguiremos y a las que se unirán. Gracias por creer que la educación es un bien común y por contribuir a minimizar la distancia entre las instituciones que compartimos la responsabilidad de cuidarla.

Referencias

Escaño, C. (2013). Educación Move Commons. Procomún, Cultura Libre y acción colaborativa desde una pedagogía crítica, mediática y e-visual. Arte, 25(2), 319-336. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2013.v25.n2.39078

Lafuente, A. (2022). Itinerarios comunes. Laboratorios ciudadanos y cultura experimental. NED.

Pascale, P. y Resina, J. (2020). Prototipando las instituciones del futuro: El caso de los laboratorios de innovación ciudadana (Labic). Revista iberoamericana de estudios de desarrollo, 9(1), 6-27. https://doi.org/10.26754/ojs_ried/ijds.437

Sancho-Gil, J. M. y Correa-Gorospe, J. M. (2019). Intra-acciones en el aprender de docentes de infantil, primaria y secundaria. Educatio Siglo XXI, 37(2), 115-140. http://doi.org/10.6018/educatio.387041

2. Para más información sobre la actividad de PedaLAB UGR:

Sitio WEB: https://sites.google.com/go.ugr.es/pedalab-ugr

Canal de Telegram: https://t.me/joinchat/Tm_ATQ9TzB1MJasV

Canal de YouTube: https://www.youtube.com/@pedalabugr5104/streams

Twitter: @icupfo #PedaLABUGR

Email: pedalab@ugr.es

1

Escucha, emancipación y transformación social: reflexiones y prácticas de educación musical crítica

RAMÓN MONTES-RODRÍGUEZ, AUXILIADORA REINA-LINARES, ANA ISABEL CABRERA-CASARES Y PABLO MARÍN-LIÉBANA

1. Introducción

El propósito de este capítulo es indagar en los distintos impactos socioeducativos que puede provocar la música como disciplina entendida desde un paradigma crítico. En este sentido, se presentan reflexiones y recomendaciones basadas en la experiencia del Laboratorio PedaLAB, con el fin de repensar la docencia que incorpora estas prácticas en el aula. Se busca con ello contribuir al desarrollo de prácticas educativas que fomenten la comprensión crítica de la música como fenómeno cultural y de transformación social mediante la implementación de experiencias como las tertulias dialógicas musicales en el aula u otras prácticas que surgen, por ejemplo, a partir de la incorporación de las preferencias musicales del alumnado a las dinámicas de aula. Para ello, el texto cuenta con las voces de Ana y Auxi, docentes con experiencia en la realización de este tipo de prácticas en aulas de Primaria y Secundaria, y con las de Ramón y Pablo, quienes, desde el espacio académico-universitario, han estado explorando estas temáticas en los últimos años. Se pretende, por lo tanto, hibridar el conocimiento procedente de ambos mundos, los cuales, a pesar de trabajar en la misma línea o temas, en ocasiones parecen estar más alejados de lo deseable.

2. ¿De qué hablamos cuando hablamos de educación musical crítica?

La pedagogía crítica, si bien constituye un constructo poliédrico cuyas aristas se adaptan a las diferentes realidades socioculturales e históricas, puede sintetizarse en dos ejes principales: la emancipación del sujeto (Adorno, 1998) y la transformación social (Freire, 2003; Giroux, 2003). Emancipación frente a las estructuras hegemónicas que, de forma coercitiva, imponen y normalizan significados, prácticas y deseos; y transformación de esas mismas formas de organización del poder, así como de su influencia en las relaciones y actividades de la vida cotidiana.

En el contexto de la educación musical, estas coordenadas encuentran una cómoda proyección en la identificación y deconstrucción del estatus que ostentan determinados repertorios canonizados por la tradición. Principalmente, la música académica occidental de herencia europea y su asumida superioridad estética, y el folklore de tipo esencialista y su instrumentalización por parte de la política educativa para promover y consolidar diferentes nacionalismos a través de una asimilación homogénea y estática entre los conceptos de cultura, historia y territorio (Marín-Liébana et al., 2021a). Pero también aquella música popular urbana (MPU) que, como resultado de los mecanismos de la industria cultural, aparece en nuestras vidas de forma constante y ubicua, eclipsando la diversidad musical, estableciéndose como una forma de escucha única y reproduciendo un conjunto de narrativas sobre la realidad que nos rodea. Este desvelamiento de los privilegios de determinados repertorios, que cristalizan tanto en el currículum como en la experiencia diaria, puede ser útil a la hora de construir una identidad musical propia que sea crítica, autónoma, dinámica, inquieta, curiosa, tolerante y diversa; en definitiva, emancipada.

Por su parte, la transformación puede dirigirse tanto a las relaciones educativas y los diferentes niveles de concreción curricular como al modo en el que cada comunidad representa la realidad social y sus interacciones. Algunos ejemplos podrían ser el reconocimiento de las distintas identidades y preferencias

musicales del alumnado, el ofrecimiento de un espacio en el aula para compartirlas y coexperimentarlas desde un prisma distinto al extraescolar, el desarrollo de herramientas de reflexión sobre la conformación de dichas identidades o el análisis crítico de los discursos audiovisuales que frecuentemente se encuentran en las canciones y sus medios de distribución. Desde este punto de vista, reconocimiento, participación y pensamiento crítico se presentan como tres ejes clave en el desarrollo de una educación musical crítica.

En consecuencia, y partiendo de un paradigma sociocrítico de lo musical, educar no serviría exclusivamente para transmitir conocimientos o para ponerlos en práctica (por muy activa y motivadora que sea la práctica que se imagine), sino para cuestionar las estructuras y disposiciones sobre las que se sustenta la docencia, planteando continuamente preguntas sobre qué está establecido, por qué lo está y para qué. En otras palabras, facilitar al estudiantado contextos de construcción compartida de juicio crítico.

3. ¿De dónde venimos y hacia dónde vamos? Una escuela que evoluciona: de los métodos activos a los métodos transformadores

Dalcroze, Orff, Willems o Ward son apellidos que automáticamente se conectan con la renovación de la práctica docente educativo-musical (Díaz y Giráldez, 2007). Hace casi un siglo, sus metodologías supusieron una revolución en la forma de entender la enseñanza de nuestra disciplina. Sus propuestas abandonaban un paradigma tradicional-tecnológico en el que los órdenes, las jerarquías y la direccionalidad de la enseñanza y de los aprendizajes parecían estar claros: cánones estáticos que venerar, teoría antes que práctica y técnica antes que interpretación. Los métodos activos, en cierto modo, llegaron para cambiar de forma preeminente dicha direccionalidad: la música empezaba a plantearse primero desde la experimentación y la vivencia del fenómeno musical antes de pasar a la conceptualización, del mismo modo que el rol del estudiante empezaba a tornarse en un papel eminentemente activo en relación con la disciplina que se pretendía enseñar. Cuando la educación musical dio el salto del enfoque tradicional al enfoque activo, varias fueron las dinámicas y roles que se subvirtieron para comenzar a entender el espacio educativo de otros modos. Ese salto aconteció, principalmente, porque empezó a tener más protagonismo el preguntarse cómo se podía enseñar música que sobre qué música y para qué dicha música. Estas últimas dos cuestiones se conectarían de forma directa con otro enfoque pedagógico distinto, el paradigma crítico o sociocrítico, que propondría un replanteamiento radical de los roles de la educación musical en la escuela (Marín-Liébana et al., 2021b). Como se planteaba antes, la música sería entendida como un elemento central que participa en la construcción identitaria del individuo y de la ciudadanía de la que forma parte: a través del cuestionamiento de los repertorios hegemónicos, de la incorporación de las preferencias musicales de los estudiantes, del reconocimiento de la diversidad cultural e identitaria, de la reflexión social a partir del papel que juega lo musical en la sociedad, o del cuestionamiento continuo sobre los espacios de participación y poder que la disciplina abre.

Mientras que hoy en día se puede apreciar una presencia contundente de las pedagogías musicales activo-constructivistas en la escuela, el salto hacia una visión crítica de la educación musical estaría aún pendiente, tanto teóricamente como, sobre todo, en su vertiente práctica escolar (Marín y Botella, 2018). No obstante, sobre todo en el contexto estadounidense, existen tres tradiciones académicas fundamentadas en los principios críticos que, a través de la formación del profesorado, están llegando progresivamente a los centros escolares. Se trata de la critical pedagogy for music education (Abrahams 2005; Gowan, 2016), que entiende la educación musical como un diálogo emancipador capaz de generar acciones transformadoras; la culturally responsive teaching for music education (Lind y Mckoy, 2016), que señala la necesidad de no utilizar exclusivamente un currículum multicultural apriorístico, basado en categorías tradicionales de raza, nación o etnia, sino uno que se despliegue sobre las identidades concretas, interseccionales y dinámicas del alumnado con el que se trabaja; y la social justice for music education (Benedict et al., 2015), más relacionada con los discursos críticos con la globalización, las desigualdades económicas y la discriminación de grupos sociales determinados. Estas podrían constituir una interesante fuente de ideas para el desarrollo de la educación musical crítica en otros contextos geográficos.

Desde el punto de vista de la práctica educativa, un trabajo reciente (Marín, 2021) analizó, en el contexto de la provincia de Valencia (España), el repertorio utilizado en diferentes niveles curriculares. Entre los resultados se halló que las referencias a las preferencias e identidades del alumnado en la legislación educativa, los manuales escolares y las prácticas docentes eran virtualmente inexistentes. Sin embargo, dominaban los repertorios de música académica occidental de tradición europea y folklórico-tradicional. Además, a pesar de que el profesorado conocía y valoraba positivamente el enfoque crítico, casi nadie lo ponía en práctica. Partiendo de esta realidad, que bien podría hacerse extensiva a otras regiones y comunidades, en este capítulo se exponen distintas vías y posibilidades docentes que permitan transitar hacia una educación musical crítica que transforme determinadas realidades del aula.

4. ¿Cómo se puede transformar lo educativo? ¿Qué dilemas se presentan?

A continuación, se presentan diversas vías posibles de transformación de la práctica educativo-musical que parten de un enfoque crítico. Esto se hace no con la intención de taxonomizarlas como las únicas posibles, sino con el deseo de abrir y explorar «nuevos» caminos que permitan el salto que antes se mencionaba. Quien lea observará que la intencionalidad de este texto es siempre la de plantear más cuestiones y dudas que soluciones inequívocas, recetas o prescripciones.

4.1. Incorporación de las preferencias musicales de los estudiantes: participación democrática en la elección de los repertorios

La introducción en el aula de las experiencias vitales del alumnado no es una idea específica de la pedagogía crítica, sino que ya fue propuesta por las metodologías activas que emergieron de la escuela nueva y su empeño por transitar de un modelo magistocéntrico, enfocado en la figura docente y el programa educativo, a otro paidocéntrico que otorga el protagonismo al propio alumnado. No obstante, la mirada crítica añade a los beneficios en el aumento de la motivación, la significatividad de los aprendizajes y la adecuación a la etapa evolutiva, la posibilidad de experimentar un entorno democrático a través de la participación y el diálogo reflexivo.

En el ámbito musical, si bien las vivencias del alumnado pueden ser variadas y dependen del contexto familiar y territorial, aproximadamente a partir de los 10 años comienzan a experimentar un interés por la cultura adolescente y desarrollan unas preferencias musicales asociadas a esta (Hargreaves et al., 2010), las cuales contribuyen en la construcción de sus identidades psicosociales. Dichas preferencias, que casi en su totalidad se corresponden con el repertorio de MPU contemporánea (Marín-Liébana y Botella Nicolás, 2020), presentan algunas características que devienen en dificultades y resistencias a la hora de introducirlas en el aula. Por ejemplo: 1) sus narrativas pueden ser ofensivas, violentas y excesivamente sexualizadas, lo que es posible que no encaje con los valores de tolerancia y respeto propios de la cultura escolar o que choque con algunos de sus tabúes más arraigados; 2) puede existir un rechazo apriorístico al estilo, por considerarlo estéticamente inferior a la música que puebla los cánones hegemónicos; 3) su extrema variabilidad está sujeta a las modas de mercado, y esto exige al personal docente estar siempre pendiente de la última tendencia; y 4) puede haber carencias tanto en la adaptación metodológica para incorporar estas músicas como en los recursos disponibles en los contextos educativos (instrumental, tecnología musical...), o incluso en la propia formación del profesorado, que seguramente ha sido educado bajo un paradigma menos abierto a estos géneros.

En la experiencia del PedaLab UGR se hallan ejemplificadas algunas de estas resistencias. Por un lado, se observa que existe cierta falta de conocimiento docente de los referentes musicales del alumnado. Dentro de la MPU, géneros como el reguetón o el trap latino conforman, en la actualidad, los centros de interés de un porcentaje bastante elevado del estudiantado. Estos estilos, que van evolucionando de forma tremendamente veloz, suponen un desafío constante para un profesorado procedente de unas culturas musicales en las que o no se escuchaban tanto estos géneros o no tenían el peso ni la presencia que hoy tienen. Pero esto no es algo nuevo. Siempre ha existido un cierto miedo a lo desconocido y a la pérdida del control sobre lo que se hace y lo que no se hace en clase, y ello provoca que gran parte del profesorado opte por mantener las audiciones tradicionales, canónicas, lo cual refuerza la jerarquización estética de los bienes culturales/artísticos.

Por otro lado, se presenta la dificultad de incorporar en la práctica de aula música con contenidos que quizás se salgan de aquellos considerados como «apropiados» para determinadas edades. En el caso de algunas canciones dentro del reguetón o el trap,[3] observamos claros ejemplos de letras que promueven discursos machistas, de incitación a la violencia, al consumismo, al uso y abuso de drogas, etc. Existen numerosos estudios que cuestionan la adecuación o no de este tipo de discursos en la sociedad en general, y fundamentalmente en la adolescencia, y es evidente que es un tema controvertido que lleva a quien ejerce la docencia a replegarse en su interés por trabajar ese tipo de música en clase por temor a posibles conflictos con otros miembros de la comunidad educativa, como pueden ser las familias de sus estudiantes o hasta el propio profesorado.

4.2. Universos sonoros mediados por el capital en un mundo algorítmico-digital: en busca de la diversidad cultural e identitaria

La incorporación de las preferencias musicales del alumnado supone un ejercicio democrático, pero, como se ha comentado, también podría generar controversias que merecen su propio espacio de reflexión. Qué repertorio se elige en el aula y quiénes lo eligen sería una cuestión relativamente sencilla en un mundo que no fuera tan complejo e hiperconectado como el actual. Desde que la música se convierte en un claro bien de consumo, sus lógicas de producción, reproducción y difusión publicitaria entre la sociedad han sido las que han ido, al menos parcialmente, moldeando los gustos y preferencias de una población que, al igual que se amontonaba frente a la MTV en los años ochenta y noventa, unas décadas atrás se arremolinaba alrededor de la única radio que había en el barrio. El poder mediático, entonces en manos de quienes programaban qué sonaba y con qué frecuencia, perfilaba identidades, rutinas de consumo, roles de género y servía para, de forma humana-manual, controlar y/o limitar, de algún modo, qué música (y qué mensajes) llegaba a qué grupos sociales.

Hoy, en una sociedad hipermediada por la presencia de lo digital y lo conectado (Scolari, 2008), se observa que, además de la existencia de ese poder mediático humano que sigue decidiendo qué suena en los medios unidireccionales 1.0., coexisten otros medios de consumo en los cuales cada oyente es quien decide «libremente» qué música escucha entre un mar infinito de opciones. Es en dichos medios bajo demanda donde en los últimos años se aprecia una creciente presencia de algoritmos de personalización de la escucha que se promocionan y se presentan como objetivos y neutrales donde no media lo humano. Estos condicionan en gran medida los distintos mundos sonoros a los que acceden quienes utilizan estas plataformas, que hoy en día son la principal vía de acceso a la música, y facilitan listas de reproducción personalizadas, ránquines de éxitos adaptados por gustos, estilos y procedencia de las personas usuarias, y todo tipo de herramientas digitales de hiperpersonalización de la escucha. Herramientas que pueden crear, más que nunca, la falsa sensación de que es quien utiliza la plataforma, exclusivamente, quien tiene el control total sobre sus decisiones. El algoritmo es visto de forma ilusoria como una libre extensión del cerebro y de

los oídos de quienes escuchan, sin que exista ningún otro interés externo que interceda en la elección.

El futuro digital del aprendizaje, la política y la práctica se juegan en escenarios educativos (Williamson, 2018) y, sin embargo, parece que partimos con una gran desventaja en el marcador inicial. En un mundo cada vez más encaminado hacia el uso indiscriminado de estrategias de análisis de grandes paquetes de datos (big data) para ejercer un cierto control sobre la población, el ejercicio docente desde un paradigma crítico cumple una función imprescindible: desvelar cómo funcionan estos mecanismos para subvertirlos, en la medida de lo posible.

Los mundos sonoros del alumnado (independientemente de si eligen personalmente la música que escuchan en sus plataformas favoritas, o si lo hacen a través de sus contextos familiares por cuestión de edad) están hoy mediados por la forma en que dichas plataformas capitalizan su presencia en ellas: a través de la captura de la atención del público objetivo. Plataformas como YouTube o Spotify, desde el punto de vista económico, tienen un interés principal: que se utilicen sus plataformas tanto como sea posible, pues el tiempo empleado, los datos compartidos y las decisiones tomadas son la auténtica moneda de cambio (Žižek, 2019). Esto contrasta con algunas de las preguntas que el profesorado podría hacerse a la hora de mejorar su práctica docente desde un posicionamiento crítico: «¿cómo puedo expandir los horizontes sonoros de mis estudiantes para caminar hacia una mayor diversidad?», «¿cómo conseguir que se acerquen a música que desconocen por tener esta una menor presencia mediática?», «¿cómo puedo convertir el acto de escuchar en una decisión consciente e informada, con potencial para la construcción personal/comunitaria?», etc.

Todo esto iría encaminado hacia una cierta «desromantización» del uso de las preferencias musicales del alumnado en el aula, en tanto que daría a entender que, en ocasiones, utilizar la música que procede de sus gustos podría estar directamente ligada a los intereses comerciales de las grandes empresas que rigen las plataformas que usan. Desde esta perspectiva, cabría preguntarse si es más interesante emplear la música que escucha el alumnado, especialmente si se hace de forma acrítica, o ampliar sus horizontes sonoros con otras opciones musicales que no aparecen entre las listas de éxitos o a través de los algoritmos de personalización. Acceder a la cultura musical (en su práctica totalidad) es hoy en día más fácil que nunca y, sin embargo, no parece que esto se refleje en una mayor heterogeneidad de gustos musicales o en una mayor diversidad musical.

De hecho, parece incluso que las nuevas formas institucionalizadas de mediar la escucha y las nuevas tecnologías de distribución están sirviendo principalmente para la expansión del consumismo como cultura hegemónica (Bieletto-Bueno, 2019). Ante esto, como posible hipótesis, el perfil del escuchante ecléctico, aquel que es capaz de disfrutar de cualquier tipo de música, puede que sea uno de los pocos que no conjugue especialmente bien con las dinámicas de captura de la atención que los algoritmos de las plataformas tienen, a pesar de que se desconoce si la escucha de la juventud actual es más o menos ecléctica que en generaciones anteriores.

Cabría preguntarse, entonces: ¿qué rol puede tener quien enseña educación musical en este contexto? Lo primero sería pensar que quien ejerce la docencia no puede ni debe ser exclusivamente un acompañante acrítico de las lógicas algorítmicas, ya que todos los procesos de construcción del gusto musical en esta sociedad hiperglobalizada e hiperconectada están mediados (más que nunca, aunque, posiblemente, también más ocultos) por intereses puramente comerciales. Por consiguiente, introducir procesos verdaderamente democráticos en el aula supone identificar los factores que afectan a las decisiones de escucha, tanto del profesorado como del alumnado. No se puede obviar que existe mucha MPU «silenciada» en las periferias de los círculos de consumo masivo, géneros que se encuentran prácticamente en peligro de extinción, experiencias musicales no pertenecientes a la MPU, etc. El reto, entonces, reside en conjugar esas preferencias y gustos «personales» con ese otro patrimonio musical más desconocido, perteneciente tanto a la actualidad como al pasado cercano.

Pero, claro, desde un enfoque realmente crítico, habría que abordar el otro elefante en la habitación, aquel que tiene que ver con la cuestión de la diversidad de la escucha y la heterogeneidad musical. ¿Cómo se entiende y qué valor se da a la diversidad musical en el aula? ¿Por qué diversificar la escucha es algo bueno per se? ¿Para qué? ¿Es realmente poco diversa la música que escucha el estudiantado? ¿Podría la búsqueda de la diversidad conducir a una concepción enciclopédica y superficial de la experiencia musical frente a una escucha menos heterogénea, pero más profunda y conectada con la identidad de quien escucha? Esta forma de autocuestionamiento se integra en una concepción dinámica de la educación musical crítica que no se agota en la búsqueda de métodos concretos, sino que acepta la complejidad de los procesos educativos y se despliega como un replanteamiento continuo de la praxis docente.

4.3. Tertulias dialógicas musicales: reflexionando sobre música y sociedad

Si con la incorporación de las preferencias musicales en el aula se permitía o facilitaba la participación democrática del alumnado, y con el cuestionamiento sobre los universos sonoros del profesorado se iniciaba o catalizaba una búsqueda de la diversidad cultural e identitaria, a continuación, se plantea el uso de una estrategia, las llamadas tertulias dialógicas (Flecha, 2014), para reflexionar acerca de la música y su impacto en la sociedad.

Garantizar un aprendizaje significativo en el aula, en cualquier materia, podría ser uno de los objetivos al que cualquier docente debería aspirar. Educar para que, al contribuir en sus propias comunidades y contextos, aumente el compromiso y la participación continua del alumnado en sus propios aprendizajes, incrementando con ello la duración y el valor de los resultados obtenidos en el tiempo. Esto, partiendo de la lógica de la participación transformadora, hace que las tertulias dialógicas musicales se presenten como una posible práctica que llevar a cabo en las aulas para conseguir ciertos cambios en un estudiantado con determinadas carencias formativas en la comprensión crítica de lo musical como fenómeno cultural y de transformación social.

La tertulia dialógica, en este caso musical, se muestra como técnica o método que surge a través del diálogo igualitario entre personas. Tomando como punto de partida la definición de tertulias literarias dialógicas que proponen Flecha y Puigvert (2002), se podría concretar que las tertulias dialógicas musicales son aquellas dirigidas a compartir, disfrutar y dialogar sobre todo tipo de músicas, donde todas las personas participantes contribuyen de forma democrática en la elección de la pieza musical que van a oír en casa, para luego compartir su escucha a través de la tertulia. Escuchar música aporta diversos beneficios en el proceso de aprendizaje (cognitivos, fisiológicos, afectivo-emocionales, sociales...). Y, cuando este proceso de escucha se acompaña de un trabajo dialógico, este nos permite, en esencia, comprender mejor (o de forma más coral) y reflexionar sobre el mundo actual. Lo más interesante de estas prácticas auditivo-dialógicas empieza cuando el alumnado se hace consciente de su

inteligencia cultural y de su capacidad para producir nuevos conocimientos y trazar diálogos que van más allá de su propio círculo y de su propia cultura (Arévalo, 2016).

Por otro lado, uno de los principales dilemas se vincula al rol docente en el desarrollo de tertulias dialógicas en el aula. Existe una creencia, más o menos generalizada, relacionada con la evidente cercanía hacia el alumnado que genera este tipo de actividades. Esto, a su vez, conlleva abrazar un posicionamiento más horizontal por parte del profesorado y denota una pérdida de su «poder», algo que podría inquietar o intimidar al alumnado. De igual modo, se añaden cargas o tareas extra a las habituales, cuando se decide poner en marcha una tertulia dialógica en clase: organización y planificación de la actividad, apertura a la escucha de otras músicas y un mínimo conocimiento de estas, preparación de posibles temas de debate y reflexión, diseño de estrategias para el fomento de un ambiente de respeto y tolerancia, promoción de la participación equitativa de todo el alumnado, etc. Todo ello, además, con la posible sospecha por parte de familias y del profesorado que no comparta su visión educativa sobre el uso de este tipo de estrategias. En cualquier caso, en lugar de entender que existe una pérdida de «poder», se debería ver este enfoque más horizontal como una oportunidad para hacer partícipe al estudiantado en la toma de decisiones y para fomentar el pensamiento crítico y la reflexión.

El objetivo fundamental de esta estrategia didáctica es, en definitiva, como expone Loza (2004), continuar la construcción del conocimiento a partir del diálogo que inició la persona compositora/intérprete al escribir su obra musical, primero de una forma individual-autoría-oyente, para pasar después a enriquecerlo a través de un diálogo colectivo-autoría-oyente que encierra y supera al anterior al producir más y mejores aprendizajes. Y esto supone una oportunidad para acercar la música de todos los estilos, géneros y épocas a personas que no tienen el hábito de variar su escucha o que, aun teniéndolo, quieren compartir los sentimientos e ideas suscitadas al analizar las piezas musicales a través de un diálogo igualitario (Cantero, 2018).

5. ¿Cómo se lleva al aula? De la teoría a la práctica: reflexiones desde la experiencia docente

En este último punto del capítulo se narran pequeñas notas sobre experiencias que han tenido lugar en contextos de educación obligatoria y otras que han sido objeto de debate, indagación y reflexión teórico-práctica en el propio laboratorio pedagógico del que se habla en este libro. Todo ello con la intención de facilitar posibles rutas de exploración pedagógica que posibiliten o incidan en un cambio o transformación del modelo didáctico o del paradigma educativo existente.

Por ejemplo, en relación con el uso de las preferencias musicales del alumnado, a partir del trabajo de PedaLAB se desarrollaron varias experiencias piloto con estudiantes de distintos centros y etapas de la comunidad andaluza. En una de ellas, con un grupo de veinte estudiantes de edades comprendidas entre los 10 y los 13 años, se observaron algunas cuestiones interesantes:

• Cuando se permitió que expresaran sus preferencias musicales, se observó un aumento en la predisposición para hacer la actividad. El alto atractivo de esta propuesta provenía esencialmente de que el estudiantado se sintiera partícipe en la toma de decisiones y adquiriera un cierto poder en el aula, por lo menos en lo relativo a la elección de los repertorios.

• A través de la indagación en clase y de la realización de un cuestionario en línea, donde cada estudiante expuso de forma razonada sus preferencias musicales, se generó una primera selección del repertorio. En un primer momento, existían dudas sobre la libre expresión de sus gustos, por miedo al juicio y/o la sanción por la poca adecuación de las narrativas de sus músicas a un entorno escolar.

• Tras analizar sus respuestas, se observaron varias cuestiones destacables: a) una gran mayoría no esgrimía ningún tipo de motivo musical para justificar sus preferencias, que, generalmente, iban asociadas a la música aparecida en

contenido viral de TikTok o a las listas de éxitos del momento; y b) la gran volatilidad de estos gustos y preferencias, que cambiaban rápidamente, manifestando rechazo hacia sus propias preferencias musicales recogidas al principio del proceso apenas unas semanas después.

• Al entrar en la dinámica y reconocer por qué se había partido de sus propias preferencias, se aprecia la creación efímera de espacios conformados por las personas, sus tiempos y sus usos de palabra (Massó-Guijarro et al., 2021), en los cuales se fomentaba el diálogo y el respeto musical hacia la diversidad cultural desde espacios de escucha activa.

Para finalizar, se ofrecen una serie de recomendaciones y elementos de reflexión que, desde la experiencia del PedaLab UGR, se plantean con el objetivo de intentar mejorar la docencia que apuesta por incorporar estas prácticas en el aula:

• Elección de la música que escuchar: se ha de partir de aquellas músicas con las que el alumnado esté más familiarizado. Esto supone una forma fácil de acceso al conocimiento de su realidad e intereses, a la vez que una manera motivante de captar su atención para, posteriormente, dirigirse a nuevas audiciones que amplíen su formación cultural y personal. Aunque el repertorio tradicionalmente utilizado en este tipo de tertulias ha sido de música académica occidental de tradición europea casi de forma exclusiva (por considerarse esta la música de la «excelencia»), se plantea la apertura a otros tipos de músicas, partiendo de aquellas con las que el alumnado se sienta más identificado (Marín-Liébana et al., 2021a). Es importante, además, que el profesorado conozca bien al grupo con el que se va a trabajar la tertulia, así como la pieza musical seleccionada y el tipo de audición que pretende realizar con ella, con la intención de poder aportar la apertura necesaria a otros universos sonoros poco o nada conocidos por el alumnado.

• Elección de temas de debate: han de ser temas relevantes y de interés para los participantes de la tertulia, ya que esto puede ayudar a motivar y comprometer al alumnado en el diálogo y la reflexión. Al mismo tiempo, se ha de considerar la diversidad de intereses y antecedentes de los participantes a la hora de elegir los temas, además de tratar de incluir ideas que se puedan abordar desde diferentes

puntos de vista o que trasladen a la esfera de lo musical determinadas temáticas que puedan estar suponiendo algún conflicto en el aula. Las tertulias dialógicas pueden ser una excelente oportunidad para explorar y debatir las relaciones entre música, sociedad y cultura: cómo la música influye en la identidad y la cultura de un individuo o grupo; la manera en que la música puede ser utilizada para resistir o promover cambios sociales; o cómo la música puede aparecer o influir en relevantes cambios históricos y políticos.

• Aprendizaje y respeto hacia otras opiniones: una de las principales ventajas de las tertulias dialógicas es la oportunidad que ofrecen para aprender y comprender mejor diferentes puntos de vista y perspectivas sociales y culturales a partir de lo musical. Resulta imprescindible fomentar un ambiente de respeto y tolerancia hacia otras opiniones (siempre que respeten los derechos humanos básicos) y evitar cualquier forma de discriminación en el diálogo, así como minimizar prejuicios.

• Aprender a argumentar: otra habilidad clave que se puede desarrollar a través de las tertulias dialógicas es la capacidad de argumentar y defender una postura de manera coherente y convincente. Esto puede incluir la presentación de hechos factuales y ejemplos para apoyar una opinión, y también puede implicar la consideración de diferentes puntos de vista y la capacidad de refutar argumentos contrarios, siempre de manera respetuosa.

• Respeto de los turnos de palabra: establecer reglas claras para la participación y el uso del turno de palabra resulta imprescindible, así como asegurarse de que todas las personas tengan la oportunidad de expresar sus opiniones de manera equitativa. Esto puede incluir establecer un límite de tiempo para las intervenciones de cada participante o utilizar técnicas como una ronda completa de palabra para garantizar que cualquiera tenga la oportunidad de hablar, evitando, así, que alguien monopolice el discurso.

6. Conclusiones

Este capítulo se ha centrado en cómo la educación musical puede contribuir a la emancipación del sujeto y la transformación social a través de posibles vías como la identificación y deconstrucción de los privilegios de ciertos repertorios y la reflexión crítica sobre las relaciones educativas y la representación de la realidad social en el aula. Para dar ese salto, se tiene que fomentar el reconocimiento de las diferentes identidades y preferencias musicales del alumnado, la participación en el aula y el pensamiento crítico. Esta perspectiva se basa en un enfoque crítico de lo musical, que considera la educación como un medio para comprender y transformar la realidad social, no solo para transmitir conocimientos o ponerlos en práctica. En lugar de enfatizar el dominio técnico o la adquisición de habilidades, la educación musical crítica promueve la comprensión de las dimensiones políticas, culturales y sociales de la música y su papel en la sociedad.

7. Referencias

Abrahams, F. (2005). The Application of Critical Pedagogy to Music Teaching and Learning. Visions of Research in Music Education, 6, 1-16. https://doi.org/10.1177/87551233050230020103

Adorno, T. W. (1998). Educación para la emancipación. Morata.

Benedict, C., Schmidt, P., Spruce, G. y Woodford, P. (eds.). (2015). The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199356157.001.0001

Bieletto-Bueno, N. (2019). Regímenes aurales a través de la escucha musical: ideologías e instituciones en el siglo XXI. El oído Pensante, 7(2). http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/oidopensante/article/view/7563

Díaz, M. y Giráldez, A. (Coords.) (2007). Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: una selección de autores relevantes. Graó.

Flecha, R. (2014). Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe. Springer.

Flecha, R. y Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: Una apuesta por la igualdad educativa. REXE: Revista de estudios y experiencias en educación, 1, 11-20.

Freire, P. (2003). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI.

Giroux, H. A. (2003). La inocencia robada: juventud, multinacionales y política cultural. Morata.

Gowan, J. (2016). A Polysemy of Meanings: Music Education for Critical Pedagogy. Canadian Music Educator, 57(3), 23-28.

Hargreaves, D. J., North, A. C. y Tarrant, M. (2010). Musical preference and

taste in childhood and adolescence. En: G. E. McPherson (ed.). The child as musician (pp. 135-154). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198530329.003.0007

Lind, V. R. y McKoy, C. L. (2016). Culturally Responsive Teaching in Music Education. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315747279

Marín, P. (2021). La incorporación de las preferencias musicales de los estudiantes como aproximación a una educación crítica. Análisis de la realidad curricular y desarrollo didáctico [tesis doctoral, Universitat de València]. https://roderic.uv.es/handle/10550/78095

Marín, P. y Botella, A. M. (2018). El repertorio musical como elemento posibilitador de un enfoque sociocrítico en Educación Primaria. Estudio del currículum impartido en el municipio de Valencia. Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical, 15, 19-37. https://doi.org/10.5209/RECIEM.55936

Marín-Liébana, P. y Botella Nicolás, A. M. (2020). Las preferencias musicales de los estudiantes de 5.º y 6.º de Educación Primaria. Una oportunidad para implementar un enfoque de tipo sociocrítico. Revista Internacional de Educación Musical, 8(1), 15-24. https://doi.org/10.1177/2307484120956512

Marín-Liébana, P., Blasco Magraner, J. S. y Botella Nicolás, A. M. (2021a). Reconocimiento identitario y academicismo en el currículum musical de educación primaria. Contextos Educativos. Revista de Educación, 28, 229-248. https://doi.org/10.18172/con.4886

Marín-Liébana, P., Blasco Magraner, J. S., Botella Nicolás, A. M. (2021b). Hacia una conceptualización de la educación musical crítica: aplicación de los paradigmas científicos, las teorías curriculares y los modelos didácticos. Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga. 2(2), 3-24. https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.10016

Massó-Guijarro, B., Montes-Rodríguez, R. y Pérez-García, M. P. (2021). Socio-cultural and artistic disruption in the Spanish university: the ArtEduca experience. Teaching in Higher Education. Critical perspectives (en prensa). https://doi.org/10.1080/13562517.2021.2015750

Scolari, C. (2008). Hipermediaciones: elementos para una teoría de la

comunicación digital interactiva. Gedisa.

Williamson, B. (2018). Big data en educación: El futuro digital del aprendizaje, la política y la práctica. Morata.

Žižek, S. (2019). The sublime object of ideology. Verso Books.

3. Aunque minoritario y alejado de los principales círculos de consumo, existe también reguetón y trap feminista y contrahegemónico con otro tipo de letras y temas tratados menos inapropiados. Otros géneros, como el pop o el rock, se encuentran generalmente menos estigmatizados o parten de una mejor predisposición de los oyentes, a pesar de que, en muchas de sus letras, también se encuentran mensajes que atentan contra los derechos humanos más básicos. No es pretensión de este texto, ni tampoco sirve de nada, criminalizar un género en concreto.

2

Educación musical con y desde la comunidad: conversaciones entre docentes en torno al potencial transformador de proyectos musicosociales

MARÍA BELÉN JIMÉNEZ-MEDIALDEA, MARÍA O CORTÓN-HERAS, CRISTINA ARRIAGA-SANZ Y ALBERTO CABEDO-MAS

1. Introducción

El presente texto tiene como objetivo reflexionar sobre las capacidades de la música y, en concreto, de la educación musical, para promover el desarrollo de sociedades más justas, más participativas, más sensibles con la diversidad y, en definitiva, más inclusivas. Históricamente, la práctica musical ha sido un elemento de transformación social; también conocemos infinidad de ejemplos de iniciativas sociales, políticas, comunitarias, etc., que han hecho de la música un instrumento para que las personas conecten unas con otras, promoviendo de este modo la convivencia en y más allá de las aulas (Turino, 2008).

Para ello, partimos de un diálogo que nace de inquietudes e incertidumbres que compartimos y ponemos en común, con el fin de estimular la construcción conjunta del conocimiento (Lapadat, 2017). Los autores somos profesionales e investigadores de la educación musical desde hace años, Belén desde la Educación Secundaria y María de la O, Cristina y Alberto, desde la Educación Superior. A pesar de trabajar en contextos diferentes, tanto en niveles educativos dispares como en espacios geográficos diversos, nos une una voluntad común: la de explorar y conocer las posibilidades de la educación musical para garantizar no solo el desarrollo técnico-musical de nuestros estudiantes, sino también su formación integral. Creemos firmemente en el poder de la música para la transformación de las personas y, con ello, de las sociedades. Sin embargo, sabemos que estas potencialidades no siempre son reconocidas e incorporadas en todos los espacios educativos en los que la música tiene un papel. Consideramos que adoptar y adaptar prácticas musicales inclusivas y comunitarias es una posible respuesta a algunos de los retos actuales de la educación musical. Y, para ello, creemos que la generación de redes profesionales de docentes que compartan, debatan y discutan acerca de la música y la educación musical es un aspecto clave del desarrollo profesional docente (Bautista y Ortega-Ruiz, 2015) y, con él, de la mejora de la educación musical actual. Este es, sin duda, nuestro principal objetivo.

A quienes escribimos este capítulo nos vincula el interés por metodologías y proyectos educativos en los que el alumnado es protagonista activo y participa en experiencias artísticas comprometidas con la transformación social y la acción comunitaria a través de la música. Nos conocimos en las sesiones de

PedaLAB-UGR,[4] relacionadas con prácticas pedagógicas transformadoras y proyectos musicosociales, y a raíz de este proyecto tuvimos la oportunidad de intercambiar inquietudes y experiencias que dieron lugar a este texto compartido.

Articulamos el texto en un formato autonarrativo (Lapadat, 2017) en el que nos preguntamos y respondemos sobre una serie de aspectos cuya temática nos preocupa y, a la vez, nos interesa en nuestra cotidianidad. A pesar de que algunas cuestiones no son generalizables, y la educación musical debe por fuerza estar contextualizada, consideramos que nuestras reflexiones pueden inspirar a otros docentes a seguir debatiendo y, en definitiva, a promover la construcción conjunta del conocimiento.

2. Luces y sombras de la educación musical para la gestión de la diversidad en el aula

Como docentes, nos encontramos a diario con la necesidad de adaptarnos a grupos y aulas diversas. Esta diversidad proviene de diferentes factores: procedencia (migraciones), capacidades (necesidades educativas específicas y altas capacidades), situaciones familiares y económicas, etc. Y, aunque mirando con perspectiva, se ha presentado y se presenta como un reto y como una oportunidad para aprender, a veces el sentimiento que nos invade es el desasosiego, el de no contar con herramientas para afrontarlo.

Es cierto que con ilusión, empatía, experiencia... se consiguen ciertos logros. Hay días que se producen en el aula «esos pequeños milagros», difíciles de explicar. Un alumno que no hacía nada y que, con esfuerzo e ilusión, conseguimos que trabaje en nuestra clase; una chica que no habla español, pero que con su carillón toca una melodía junto a sus compañeros y compañeras; un grupo que se comunicaba a voces y que ahora se escucha cuando tocan instrumentos, o cuando hablan entre ellos y ellas, etc.

Sin embargo, esto no basta, ya que, a pesar de que no es deseable asumir una posición de superioridad y de que se tiene conciencia tanto de las limitaciones propias como de los factores incontrolables, cualquier docente que posea verdadera vocación no se conforma con esta situación. Y si no se conforma, es necesario que sea consciente de que, trabajando en solitario, no será posible lograr un impacto significativo más allá del entorno escolar y en la sociedad en general.

Sí, a esa sociedad a la que los cambios científicos y tecnológicos ha modificado. Esa que, teniendo un abanico inabarcable de posibilidades musicales, acaba curiosamente escuchando la misma música en países alejados por miles de kilómetros. Y es que hay un potente elemento homogeneizador que ha transformado la música en un producto más de consumo.

Podemos asumir que lo sea. Pero, como educadores y educadoras, pedimos más.

Queremos que los niños y niñas tengan capacidad creativa, expresiva y comunicativa a través del arte. Queremos que la música sea arte, no una cosa más que comprar y consumir. Y queremos que sea de ellos y ellas.

Pero, claro, realmente es que tienen esa capacidad; la tenemos. Con 3, 4 o 5 años somos creativos, investigamos, nos preguntamos por qué, imaginamos. A los niños y niñas en la etapa infantil los animamos a pintar, a cantar, a bailar. Sabemos que les encanta, que es bueno, que los desarrolla como individuos. Pero parece ser que, más adelante, esto acaba siendo relegado, acaba en el desván junto a la muñeca y al cochecito. Y el hacer música se convierte en algo que hacen los músicos.

Y eso no nos ayuda como comunidad, porque nos hemos alejado de nuestros orígenes, en los que la música era parte de ella. Y nos hemos dividido entre expertos y observadores. Que no está mal. Pero que no tiene por qué ser excluyente.

Por lo tanto, resulta fundamental promover la educación musical y, específicamente, aquellas iniciativas que enfatizan la práctica musical compartida como un elemento de excelencia musical, valorando igualmente el proceso y el resultado, y fomentando la práctica musical en el ámbito comunitario.

El ser humano debería tener medios para poder expresarse artísticamente, y nosotros y nosotras, como docentes de música, tenemos que proporcionárselos al alumnado.

Podemos aprovechar la capacidad participativa y social que tiene la música en particular, y las artes en general, para ayudar a conformar una sociedad más pacífica, más unida, más cooperativa. Agarrarnos a su poder emocional y sensorial para poder llegar donde no llegamos con las palabras, o con otros medios. Así no los pide un currículo que, a pesar de las excesivamente numerosas leyes educativas promulgadas en nuestro país, mantiene esta premisa con mayor o menor profundidad.

Pero ¿cómo lo hacemos? ¿Cómo llegamos a conseguir que la comunidad participe? Podemos responder a este y a otros interrogantes fijándonos en los ejemplos de proyectos musicosociales que han acompañado y dado respuesta a diferentes dilemas y retos sociales. Estos nos pueden servir de inspiración.

Porque el arte es a veces ese reflejo, ese refugio en el que encontrar conexión con el otro, esa esperanza en la humanidad que plasma Beethoven en su Novena Sinfonía y que nos posibilita atender a la diversidad.

Pensamos que estas son inquietudes que todos y todas nos encontramos a diario al entrar en nuestras aulas y no creemos que ante ellas haya una única repuesta o método. En unos u otros contextos, la diversidad se manifiesta de distintas maneras, y la gestión y facilitación de los espacios debe partir de un necesario análisis de la realidad concreta. Por eso, no creemos en recetas cerradas, en metodologías estancas y prescriptivas que puedan ser llevadas a la práctica de manera irreflexiva.

Pero sí que valoramos que otros, antes que nosotros, también reflexionaron sobre las mismas cuestiones. Y que, aunque queda mucho por hacer, hay mucho trabajo hecho. Y en estas líneas compartimos algunas de las iniciativas, ejemplos y enfoques pedagógicos que pensamos que merecen atención y reflexión, y que, con sus luces y sombras, pueden trazar un posible camino para construir espacios de aprendizaje inclusivos y transformadores.

Concretamente, hoy queremos abordar dos de estos enfoques pedagógicos: los proyectos musicosociales y el aprendizaje-servicio (ApS). En la actualidad, contamos con multitud de iniciativas en estas líneas que están trabajando fantásticamente para hacer de nuestras aulas un espacio de aprendizaje respetuoso y comprometido con la comunidad. Hablemos, pues, de ellas.

3. Dialogando: aproximaciones a experiencias y enfoques contemporáneos en las aulas de música

3.1. ¿Qué nos enseñan los proyectos musicosociales?

Las transformaciones sociales y los movimientos migratorios que caracterizan el proceso de globalización plantean una nueva realidad cambiante que supone nuevos retos educativos. Estos retos están también presentes en las enseñanzas artísticas y la música. En 2012, el Consejo Europeo de la Música manifestó la necesidad de que, entre los objetivos de la educación musical, se incluyera afrontar y tratar de resolver los retos sociales y culturales de nuestra época. Por ello, es importante que en nuestros centros educativos se fomenten iniciativas que incluyan nuevas formas de comunicación a través del arte y la música para descubrir nuevas formas de entendernos (Cabedo-Mas y Díaz-Gómez, 2015).

Actualmente, las aulas de música se enfrentan a importantes cambios, que, al igual que sucede en otros ámbitos, vienen producidos por el paso a una sociedad global y han abierto nuevos foros de debate. Este debate va más allá de aspectos técnico-didácticos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la música. Abarca aspectos contextuales del proceso educativo, como la inclusión de concepciones innovadoras de la música relacionadas con los avances tecnológicos o la integración de la diversidad cultural, y devienen en una necesidad de definir bases filosóficas más amplias que permitan asumir e integrar en la práctica diferentes opciones y modelos de abordaje de la música.

El valor pedagógico de la educación musical consiste precisamente en proporcionar caminos para abrirnos al conocimiento del mundo que nos rodea, ya que fomenta la capacidad de reflexión, crítica y responsabilidad, necesarios para formar a ciudadanos que participen activamente en la sociedad. Es precisamente en la Agenda de Seúl (UNESCO, 2010) donde se concretan los Objetivos para el Desarrollo de la Educación Artística, donde se explicita la necesidad de que desde ella se aborden los problemas sociales y culturales del mundo contemporáneo, promoviendo la responsabilidad y cohesión social, la diversidad cultural y el diálogo intercultural (UNESCO, 2010, pp. 8-10). Para este fin, se precisa un enfoque amplio de la educación musical, que impulse la creatividad, la autonomía y la expresión personal y un contexto basado en la práctica, y que establezca relaciones con los temas de la sociedad que rodean la escuela.

Este enfoque, además, ha de situar al alumnado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta expresión la escuchamos continuamente en las últimas décadas y constituye una de las bases del cambio conceptual y de paradigma que se está produciendo en educación. Para lograrlo, las acciones realizadas por parte del profesorado deberán incorporar métodos participativos e implementar estrategias dirigidas a la reflexión. Se trata de abordar una educación holística, transformadora, innovadora, creativa que fomente el pensamiento crítico y cree contextos de enseñanza-aprendizaje interactivos y centrados en el estudiante. Un enfoque que fomente la autonomía, el pensamiento crítico y el aprendizaje cooperativo.

En este sentido, los proyectos musicosociales, es decir, los proyectos de intervención social a través de la música, ofrecen algunas claves para, a través del arte, fomentar espacios de participación donde la creación y la práctica musical estén orientadas a mejorar la vida de las personas y las sociedades. En su mayoría, son espacios ubicados al margen del sistema educativo formal y parten de la idea de que cualquier persona tiene derecho a formarse musicalmente, así como capacidad para interpretar, crear y disfrutar su propia música (Higgins, 2012). Así pues, vincular la educación musical de los centros de educación formal con proyectos musicales comunitarios puede contribuir tanto a la educación socioemocional como al aprendizaje en valores. La práctica musical en grupo, cuando da lugar a prácticas positivas, puede mejorar la comunicación entre las personas (Cabedo-Mas y Díaz-Gómez, 2016), además de favorecer la inclusión, la interculturalidad y la aceptación a la diversidad (Kokotsaki y Hallam, 2007). De esta forma, la educación musical puede constituir un medio idóneo para la integración de la diversidad y el entendimiento intercultural (Cabedo-Mas, 2014) y convertirse en un elemento de transformación social. Posiblemente este es el motivo del auge de las actividades musicales comunitarias que se conforman como principales fuentes de aprendizaje e inspiración para mejorar la calidad de vida de las personas y las comunidades (Casacuberta et al., 2011).

Existen infinidad de retos para impulsar la inclusión a través de este tipo de iniciativas en el aula. Incorporar propuestas comunitarias en el marco del sistema formal no es tarea sencilla. En lo que respecta a las cuestiones puramente musicales, o relativas al aprendizaje musical, no siempre tenemos claro que los proyectos promuevan una educación musical que garantice los principios básicos de crear/componer, interpretar, escuchar, ser crítico. Los currículos que establecen las materias de música en centros educativos formales son una guía

que, en algún punto, puede convertirse en un elemento limitador de iniciativas diferentes.

Al mismo tiempo, la preocupación por la excelencia también debe marcar las actuaciones que se desarrollan en los proyectos y, por ende, en el aula de música. Garantizar que los beneficiarios tengan acceso a una buena educación musical será uno de los desafíos que tienen estas iniciativas.

Se debe velar porque las iniciativas incluyan la voz de los participantes, recogiendo las inquietudes y motivaciones y abriendo la toma de decisiones a toda la comunidad que participe en un proyecto. Las iniciativas sociocomunitarias suelen integrar a muchas personas de diferentes colectivos, y la experiencia muestra que las iniciativas que son impuestas externamente (aquellas que conocemos como top-down) suelen ser menos efectivas que las que parten de las inquietudes e intereses de los participantes en ellas (iniciativas bottom-up). Esto incumbe al profesorado que quiere iniciar un nuevo proyecto y que busca el apoyo de expertos externos: un proyecto funcionará mejor en un centro o aula si es el mismo centro o aula el que está en el núcleo de sus objetivos y su desarrollo. Al tiempo, atañe también a los estudiantes: el éxito de la iniciativa dependerá de la motivación del estudiantado que participa, y que será, habitualmente, mayor si se trata de una propuesta que parte de sus intereses e inquietudes y en la cual la toma de decisiones ha sido compartida.

Por último, no se debe esperar a detectar transformaciones significativas en los espacios ni en las personas que trabajan en él a corto plazo. La sostenibilidad de los proyectos e iniciativas es un aspecto clave en el éxito de estos, puesto que los programas largos y sostenidos suelen ser más efectivos.

Tenemos múltiples ejemplos de propuestas fantásticas en este campo y, en muchos casos, las dinámicas y metodologías de implementación de estos son clave para el éxito.

Contamos con iniciativas con larga trayectoria, como el Programa MUS-E (https://fundacionyehudimenuhin.org/programas/mus-e), que se inició en España en 1996, a partir de un convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia, la Fundación Internacional Yehudi Menuhin y el propio Maestro Menuhin. Se trata de un proyecto que apuesta por la práctica artística como fuente de equilibrio y tolerancia. Parte del poder transformador del arte y se vale de esta filosofía como herramienta para fomentar la cohesión social y luchar contra la posible exclusión

de niños y niñas que viven en ambientes desfavorecidos. En las aulas entran artistas plásticos, de circo y/o músicos, trabajando en común para fomentar la autoestima a través de las actividades y producciones artísticas y las performances.

También existen proyectos más jóvenes, que hemos compartido últimamente en PedaLAB, como Musiquem (Giráldez-Hayes, Cabedo-Mas y Arriaga-Sanz, 2022). Este es un ejemplo de iniciativas que nacen de una ilusión y trabajo colectivos, en ocasiones desde el contexto escolar, y que, aunque nos parecen trabajos titánicos, conviene saber que no son apuestas aisladas, que son posibles. Musiquem se desarrolla en dos escuelas de Primaria a partir de un trabajo colaborativo entre maestros y músicos-docentes residentes y se ha diseñado junto con investigadores de la Universidad tras un análisis del contexto. Utiliza la práctica musical comunitaria a través de conjuntos instrumentales que articulan y desarrollan proyectos de ApS que pretenden conectar la escuela con la comunidad. El programa se desarrolla dentro del horario escolar, como parte del currículo, por lo cual se trata de una actividad obligatoria para el alumnado de tercero a quinto de Primaria. El diseño incluye el aprendizaje de los instrumentos musicales, además de actividades de cohesión grupal, educación emocional, expresión corporal, resolución de conflictos, etc., y conciertos de música e intervenciones artísticas en centros de la tercera edad, centros de salud y otras asociaciones ubicadas cerca de las escuelas.

Seguidamente, en este texto vamos a debatir acerca de la metodología del ApS como un enfoque pedagógico útil y valioso para promover espacios inclusivos en el aula de música.

3.2. ¿Qué es el aprendizaje-servicio y qué posible relación tiene con el aula de música?

Una metodología activa capaz de proporcionarnos la construcción de una ciudadanía cívica y social es el ApS, que en las últimas décadas está proliferando en todos los niveles educativos. Se trata de un aprendizaje experiencial en donde los estudiantes se implican juntos en actividades creadas a partir de las necesidades sociales de la comunidad posibilitando la conexión de la escuela con la sociedad. Esta propuesta educativa es capaz de articular de forma conjunta aprendizaje académico y disciplinar y servicio a la comunidad, estableciéndose una relación de reciprocidad entre ambas partes, al reforzarse y beneficiarse mutuamente (Mayor Paredes, 2020). El ApS brinda oportunidades para adquirir valores y competencias cívicas y sociales para su desarrollo académico, profesional y personal, como, por ejemplo, la empatía, la tolerancia, la solidaridad, la responsabilidad cívica, la resiliencia, la cooperación, el pensamiento crítico y la reflexión, y otras propias de la función docente. En el área de la educación musical, son muchos los proyectos de ApS orientados a abordar la enseñanza musical desde la óptica sociocomunitaria, desarrollando unas competencias centradas en aprender a vivir y convivir (Chiva-Bartoll et al., 2019) para conformar lo que Elliot (2012) define como ciudadanía artística.

Los objetivos que se plantea un proyecto musical basado en el ApS se centran en lograr el aprendizaje vivencial de contenidos competencias, actitudes y valores de los participantes a la par que contribuir a la mejora de un reto cívico o necesidad social buscando conexiones y sinergias entre universidad y/o escuela y sociedad.

Las experiencias musicales de ApS pueden desarrollarse en cualquier etapa educativa y por cualquier docente que crea en el poder transformador de la educación en general y, en particular, en el de los proyectos artísticos en relación con los problemas sociales y culturales del mundo contemporáneo. Y que, además, esté dispuesto a salir del aula como zona de confort.

Se puede partir de la identificación de una idea en un centro que responda a los

intereses del grupo y que pueda evolucionar hacia una actividad de ApS mediatizada por una práctica musical sociocomunitaria o de una iniciativa puntual que pueda incorporarse al proyecto de centro. No obstante, a menudo el profesorado presenta diversas resistencias ante este tipo de prácticas o experiencias, como, por ejemplo, la falta de apertura a la comunidad; inexistente apoyo del equipo directivo; negación a la innovación educativa; falta de colaboración y coordinación entre el profesorado y con otras instituciones educativas y sociales; burocratización del proyecto, etc.

La principal fortaleza de los proyectos de ApS es el enriquecimiento bidireccional de todos los agentes implicados. Así, en los participantes, aparte del desarrollo de competencias curriculares, se permite el desarrollo de otras competencias para la vida de tipo intrapersonal (autonomía y autoconocimiento de uno mismo; compromiso y responsabilidad; liderazgo; esfuerzo; eficacia personal; análisis y autorreflexión) e interpersonales (comunicación; diálogo; resolución de conflictos; perspectiva social y empática; sentimiento de pertenencia a la comunidad y responsabilidad cívico-social; prosociabilidad, convivencia y civismo).

Un ejemplo de ApS lo podemos encontrar en la Facultad de Educación de Segovia (UVa), y en él, desde el curso académico 2016-2017, cerca de un centenar de estudiantes de la mención de Música de Educación Primaria realizan actividades musicales (especialmente juegos musicales) dirigidas a la dinamización de los recreos escolares de 250 niños de 6 a 12 años de diversos centros escolares de la provincia. En estos contextos existían problemas de convivencia y discriminación por razón de género y de origen social y cultural. Los resultados nos muestran año tras año que los juegos musicales se conforman como un vehículo para la inclusión social y educativa de los niños y niñas por razones de género, con necesidades específicas de apoyo educativo y en riesgo de exclusión social. Asimismo, es una fuente de motivación, satisfacción y diversión de todos los participantes y una forma alternativa a los juegos no inclusivos de los patios.

Otra experiencia similar de ApS musical en esta misma Facultad la encontramos en el uso de la música como herramienta fundamental para el desarrollo social, físico y afectivo-emocional de niños y niñas con necesidades educativas especiales con edades comprendidas de los 3 a los 18 años de un centro de educación especial de Segovia. Nuestros estudiantes universitarios construyen una ciudadanía social y democrática a la par que se desarrollan y enriquecen

como futuros maestros de música trabajando con un colectivo que demanda una inclusión real. En ambos proyectos la música se muestra como una herramienta fundamental para hacer frente a los desafíos sociales y culturales del siglo XXI (Parejo et al., 2021).

Además, desde el curso 2017-2018, y también en la Facultad de Educación de Segovia, se implementa el ApS destinado a los mayores de una residencia de ancianos. Se trata de una experiencia que aúna universidad, escuela y comunidad, pues incluye la participación de escolares, futuros maestros y personas mayores. En ella la música sirve como vehículo para el desarrollo, bienestar e integración social de estos colectivos, la construcción de una ciudadanía social y democrática entre los participantes y el intercambio cultural intergeneracional. Se promueve, así, una alfabetización múltiple alejada de las ideas estereotipadas sobre las personas mayores y abre el camino a una mirada crítica que favorezca una educación para la cohesión y la inclusión social en todas las etapas de la vida (Parejo et al. 2018).

Los tres ejemplos descritos son proyectos musicales a partir del ApS capaces de aunar universidad, escuela y comunidad, y, en todos ellos, se muestra cómo la música, más allá de desarrollar la musicalidad, puede convertirse en una herramienta útil para la transformación social, para la construcción de una ciudadanía y democrática y, en definitiva, para mejorar la convivencia entre las personas dentro y fuera de la escuela (Cabedo Mas, 2014).

4. Para terminar

Con este texto hemos compartido las inquietudes de un grupo de docentes de música sensibles a los cambios que experimenta la sociedad actual, que apuestan por una educación musical inclusiva y que confían en las propiedades de la música para conectar las personas, para convivir y conformar sociedades más justas. Se han presentado propuestas que conectan con las necesidades del alumnado y con las características de la sociedad actual. Precisamente, una de las claves será abrir las puertas de la escuela, explorar el contexto en el que se inserta y diseñar acciones que fomenten la conexión entre la comunidad escolar y la realidad que envuelve el centro a fin de avanzar hacia la convivencia positiva y el entendimiento cultural. La implementación de este tipo de aprendizaje necesita un cambio en el papel del docente, de mero transmisor de contenidos a facilitador de acciones que potencien las capacidades del alumnado para crear y de cooperar. Todo ello obliga a articular procesos de gestión del aula, de aprendizaje de contenidos, así como a atender a la resolución de posibles conflictos. Estos procesos estarán asentados en una combinación de reflexión constante e interdependencia positiva en la toma de decisiones.

5. Referencias

Bautista, A. y Ortega-Ruíz, R. (2015). Teacher professional development: International perspectives and approaches. Psychology, Society and Education, 7(3), 240-251. https://doi.org/10.25115/psye.v7i3.1020

Cabedo-Mas, A. (2014). La música como proyecto socioeducativo. En: A. Giráldez Hayes (coord.). Didáctica de la Música en Primaria (pp. 101-120). Síntesis.

Cabedo-Mas, A. y Díaz-Gómez, M. (2015). Arte y música en la educación obligatoria, algo más que un detalle curricular de buen tono. REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research, 5(3), 268-295. https://doi.org/10.1080/14613808.2013.763780

Cabedo-Mas, A. y Díaz-Gómez, M. (2016). Music education for the improvement of coexistence in and beyond the classroom: A study based on the consultation of experts. Teachers and Teaching, 22(3), 368-386. http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2015.1058593

Casacuberta, D., Rubio, N. y Serra, S. S. (eds.). (2011). Acción cultural y desarrollo comunitario. Graó.

Chiva-Bartoll, O., Salvador-García, C., Ferrando-Félix, S. y Cabedo-Mas, A. (2019). Aprendizaje-servicio en educación musical: revisión de la literatura y recomendaciones para la práctica. Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM, 16, 57-74. https://doi.org/10.5209/reciem.62409

Elliott, D. J. (2012). Another Perspective. Music Educators Journal, 99(1), 21-27. https://doi.org/10.1177/0027432112452999

Higgins, K. M. (2012). The music between us. University of Chicago Press.

Kokotsaki, D., y Hallam, S. (2007). Higher education music students'

perceptions of the benefits of participative music making. Music Education Research, 9(1), 93-109. https://doi.org/10.1080/14613800601127577

Lapadat, J. C. (2017). Ethics in autoethnography and collaborative autoethnography. Qualitative Inquiry, 23(8), 589-603. https://doi.org/10.1177/1077800417704462

Mayor Paredes, D. (2020). Aprendizaje-Servicio como Estrategia Metodológica para Impulsar Procesos de Educación Expandida. REMIE - Multidisciplinary Journal of Educational Research, 10(1), 47-74. https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/remie/article/view/4562

Parejo, J. L., Cortón-Heras, M. O. y Giráldez-Hayes, A. (2018). Analysis Of A Music-based Service-learning Experience With Senior Citizens In Teachers' Initial College Training. Conference ECER 2018.https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/23contribution/43488

Parejo, J. L., Cortón-Heras, M. O. y Giráldez-Hayes, A. (2021). La dinamización musical del patio escolar: resultados de un proyecto de aprendizaje-servicio. Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM, 18, 167-180. http://dx.doi.org/10.5209/reciem.69734

Turino, T. (2008). Music as Social Life: The Politics of Participation. University of Chicago Press.

UNESCO (2010). Seoul agenda: Goals for the development of arts education. Artículo presentado en The Second World Conference on Arts Education. Seúl, 25-28 mayo de 2010. http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/creativity/arts-education/official-texts/development-goals

4. El contenido de las conferencias y seminarios en relación con este tema se puede consultar en la página web del Laboratorio:
https://sites.google.com/go.ugr.es/pedalab-ugr

3

El arte como elemento dinamizador y transformador en la educación

JAVIER OLVERA-FERNÁNDEZ, MIGUEL ÁNGEL TIDOR-LÓPEZ, NOEMÍ GARCÍA-NAVARRO Y ALMUDENA TOVAR-MARTÍN

1. Introducción

Las siguientes líneas relatan los espacios de posibilidad que se generan cuando un artista multidisciplinar habita el aula y cómo la pedagogía de la creación artística permite diversificar los procesos de enseñanza-aprendizaje para buscar respuestas inusuales a problemas estructurales de la educación. Este es el punto de partida de la conferencia «El arte como elemento dinamizador y transformador de la práctica docente»,[5] que ha sido el germen de un proceso de reflexión desarrollado entre el ponente, Miguel Ángel, y tres docentes de Educación Primaria y Secundaria que forman parte del Laboratorio Pedagógico de la UGR, Javier, Noemí y Almudena. En este capítulo hemos organizado las ideas del diálogo en torno a una educación artística que fomenta la colaboración y la participación de todos los miembros de la comunidad educativa. Nuestro objetivo es promover procesos de emancipación y cambio social a través de la construcción conjunta del conocimiento.

La cultura escolar está influenciada por intereses que no solo se enfocan en la educación, sino también en una visión productiva de la enseñanza. Esto se relaciona con la preparación para un sistema socioeconómico dominante, que busca ciudadanos con habilidades que se ajusten a sus necesidades y requerimientos. Un ejemplo concreto de esta idea se ve en una de las competencias clave del currículo, la competencia personal, social y de aprender a aprender, referida a la capacidad de ser resilientes y manejar el tiempo de manera efectiva, lo cual está claramente relacionado con la productividad.

Esta producción mecánica, continua y acelerada contrasta con el pensamiento crítico que requiere otros tiempos y que también recoge el currículum como elemento esencial en las distintas etapas educativas. Desde nuestro punto de vista, la educación artística, y la educación en general, solo tiene sentido si es pausada y permite la reflexión y la apertura personal.

La situación que describimos pone al docente en una encrucijada que le exige cuestionar el sistema dominante y explorar nuevas formas de ciudadanía. El arte puede ser una herramienta muy útil que nos permita dinamizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela de una manera distinta a la convencional. Las grietas por las que se cuelan los intereses económicos también se pueden

utilizar para la transgresión, y en las artes encontramos un canal de comunicación para que la comunidad educativa se posicione, exprese sus opiniones y cuestione las derivas sociales. El arte puede dar respuesta a las demandas del currículum rompiendo con los procesos y las técnicas sistemáticas e introduciendo saberes sobre la cultura, la economía, las intenciones políticas que hay tras el acto educativo, las dinámicas de poder que subyacen y el individualismo dentro de la colectividad. Las acciones artísticas llevadas a cabo desde la escuela pueden ser movilizadoras y generar redes con otros docentes, centros e instituciones, pero, para ello, se requiere de una reflexividad constante sobre la propia práctica y la institución educativa de la que se forma parte.

Así, el desafío de las artes en la escuela es superar esas tradiciones enfocadas en las técnicas y su funcionalidad y variar el foco hacia la exploración de materiales y técnicas, el análisis de referentes y acciones que tengan una fuerte carga emocional y cognitiva. La idea es abordar procesos creativos conceptuales e intangibles para promover formas de pensamiento crítico. El cambio de paradigma permitirá abordar los procesos creativos haciendo una lectura abstracta, subjetiva e interpretativa. En la participación desinhibida, el alumnado transitará progresivamente por diferentes etapas aplicando técnicas, expresándose y ensayando su forma única y personal de leer las obras. Desde posicionamientos ligados a la pedagogía crítica, abordamos este espacio de reflexión acerca de cómo debe ser esa experiencia artística en el aula y los aprendizajes que implica.

2. ¿Qué elementos caracterizan una experiencia artística construida desde la pedagogía crítica?

La comunicación dialógica, el respeto por la otredad y la pertenencia a la comunidad son prácticas clave que propician la acción. La vivencia compartida por el alumnado en el presente y en lo imprevisible es lo que genera oportunidades de aprendizaje. El acto educativo surge de las preocupaciones y soluciones que aporta el alumnado, que deben ser recogidas por el docente desde una presencialidad atenta y una visión transdisciplinar. La práctica educativa se organiza en función de la interpretación que el alumnado hace del mundo, de cómo lo percibe y qué le preocupa. De este modo, se sienten identificados con la experiencia, porque no hay una desconexión entre lo que hacen y lo que les interesa, lo cual permite un marco de descubrimiento, oportunidad y cocreación.

Comprender el acto educativo como un proceso exclusivamente de enseñanza es una visión limitadora que considera que el docente unidireccionalmente enseña y el alumnado aprende. Esta no se ajusta a las necesidades de la sociedad actual, que es diversa y tiene múltiples contextos en los que se produce el aprendizaje. Por eso, es importante promover procesos de aprendizaje multidireccionales, donde alumnado y docentes son aprendices al interactuar con compañeros y compañeras, personal laboral, vecindario, ayuntamiento y otras personas. Si se empieza a entender la existencia de estas relaciones multidireccionales y su potencial educativo, los proyectos serán más ricos y ofrecerán posibilidades de aprendizaje con impacto real en la comunidad.

El compromiso con la comunidad, el cuestionamiento social y la proyección de acciones transformadoras permite establecer vínculos solidarios con otros agentes sociales y recuperar el sentido comunitario de la educación. La educación artística puede asumir este compromiso político y público para visibilizar situaciones de desigualdad y aportar soluciones. El pensamiento en términos de lo local necesariamente lleva a una reflexión humanista y transformadora de lo global, en la que la educación está al servicio de las personas, pero ha de involucrar a toda la comunidad educativa, incluyendo el

alumnado, las familias, el entorno, el equipo docente, el centro escolar y la institución. Las artes pueden ser un vehículo que canalice este compromiso.

Las acciones que llevamos a cabo desde la escuela no pueden tener un componente social, crítico y renovador sin una mirada sensible. Hay una parte teórica que fundamenta el trabajo y otra que emerge de la cotidianeidad. Lo que existe a nuestro alrededor debe permear en nosotros y servirnos para repensar la educación. Aquí radica el paralelismo más esencial entre educar la mirada artística y pensar la educación como arte o artesanía, descubriendo nuevas formas de mirar que sean transgresoras, comprometidas y críticas.

Si pensamos la educación artística con relación al concepto de artivismo, nos alejamos del objetivo tradicional de desarrollar habilidades y nos adentramos en una educación en la que el desarrollo de las destrezas, el conocimiento de obras y de artistas están enfocados en una acción política que busca una mayor justicia social (Gutiérrez-Rubí, 2021). De esta manera, la pregunta: ¿para qué aprendemos arte en la escuela? cambia por: ¿cómo puede el arte ayudarnos a lograr una mayor justicia social? Una educación artística de procesos múltiples, que se nutre de distintas fuentes, que permite la transversalidad, el pensamiento abstracto y divergente y que fomenta lo discursivo, lo dialógico y lo subjetivo, es una educación artística que justifica su potencial transformador y que propicia experiencias colectivas capaces de seducir y generar preguntas.

A continuación, presentamos algunos proyectos de creación artística desarrollados desde los presupuestos que hemos expuesto hasta el momento y que caracterizan una educación artística diferente.

El proyecto Chancart es un ejemplo de cómo un proyecto artístico multidisciplinar puede tener un impacto transformador entre el profesorado, los centros educativos y los entornos escolares. Se utilizó un enfoque artístico para analizar y proponer acciones en un barrio con índices socioeconómicos desfavorables. Se asoció este barrio con elementos culturales relevantes del pop art para identificar iconos, música, materiales, arquitectura y movimientos culturales en el barrio. Una vez identificados estos elementos, se llevaron a cabo una serie de actividades como lecturas, cinefórum y escritura, además de expresiones artísticas como fotografía, música, danza y performance. Los estudiantes analizaron su entorno de una forma diferente y desarrollaron habilidades artísticas mientras contribuían a la transformación de su barrio.

La visita a la exposición «Lacoonte: Arte y violencia política» fue el punto de partida de otro proyecto transdisciplinar llamado Timbreo: la mirada del hijo, donde el análisis de un catálogo de obras y artistas se convirtió en el eje vertebrador del currículo de Primaria. En este caso, el arte posibilitó la integración de temas que no suelen estar en los planes de estudio, pero que tienen gran poder ético, educativo y social. El diálogo a partir de las obras analizadas permitió una secuencia curricular que indagaba conflictos sociales y políticos, tanto locales como globales. Los productos finales fueron el trabajo de documentación de la investigación y, a nivel artístico, recreaciones de cartelería, piezas de arte contemporáneo, pintura, instalaciones, fotografía, videoarte y documental ficción, obras que fueron expuestas en la misma galería de arte donde se inició el proyecto.

El proyecto Packaged muestra cómo el arte puede ser utilizado para conectar emocionalmente con los estudiantes y trascender los muros del colegio. Inspirado en la obra de Christo Javacheff, se buscó involucrar elementos de la escuela tanto materiales como personales en una instalación. La instalación fue llevada fuera del ámbito escolar, a lugares como comercios y plazas para llegar a personas que no tenían acceso regular a estos trabajos. Esta experiencia generó una continuación en el proyecto Packaged 2.0, que se inspiró en las performances audiovisuales de Oskar Fischinger. En esta segunda fase, se instalaron cajas de cartón con cámaras de grabación nocturna en el aula y se permitió a los estudiantes utilizarlas cuando sentían la necesidad de expresar sus emociones. Con estas grabaciones se realizó una composición audiovisual, que mostraba cómo el arte puede ser un canal para expresar y gestionar nuestras emociones cuando contamos con herramientas de creación artística accesibles.

3. ¿Cómo desarrollar un proceso global de educación artística?

A modo de orientaciones que puedan servirnos como coordenadas para guiar los procesos de creación artística en el aula, vamos a tener en cuenta la experiencia de los proyectos presentados anteriormente y en los cuales se articulan cuatro momentos diferenciados: a) vinculación del proyecto al contexto; b) análisis de obras artísticas; c) diseño y creación de la acción; d) exposición.

Estos momentos están vinculados a las fases que desde la pedagogía crítica se establecen para los procesos de investigación-acción comunitaria (Freire et al., 2007; Fals-Borda, 1978). Dichos procesos comienzan con un ejercicio de «concientización», analizando las problemáticas sociales y proponiendo respuestas posibles. Desde ahí se estimula la imaginación de una realidad mejor construyendo la expectativa de una realidad utópica. Estas ideas imaginadas comienzan a ponerse en diálogo con experiencias reales para concretar de manera individual y colectiva la acción, estableciendo un sistema compartido de valores. La última fase de exposición pública y reconocimiento se alcanza al compartir la narración del proceso, señalando los elementos que sostienen al colectivo y que pueden orientar futuras acciones.

Observamos cómo la experiencia artística puede articularse como un proceso de investigación que nos permite mirar el mundo de una manera comprensiva. El análisis de las experiencias cotidianas y su contexto, así como sus implicaciones políticas, educativas y sociales, se integran en un propósito artístico específico para construir nuevas realidades y crear nuevas posibilidades de conocimiento y acción (Alcalde y Hervás, 2020).

La integración del arte en una estructura consolidada, aunque flexible, permite replicar el proceso con características diferentes según el contexto. De esta manera, los proyectos artísticos tendrán un diseño y unos objetivos que permitirán moverse en la incertidumbre. Las fases descritas a continuación aportan esa guía que acepta la libertad creativa, la variación y la experimentación

en la búsqueda de la originalidad.

3.1. Fase I: Vinculación del proyecto con el contexto

Antes de iniciar los proyectos en el aula, el equipo docente hace una inmersión exploratoria, analítica y reflexiva en el contexto real del alumnado. A partir de ahí, se «empieza a jugar» buscando paralelismos entre la realidad analizada y las obras, artistas y contextos en los que se produjeron las acciones artísticas que van a ser el detonante del proyecto. Estos paralelismos pueden ser relaciones inverosímiles, ya que interesa conectar elementos presentes en la comunidad y que sirvan de referente como arquitecturas, música, artes plásticas, entre otros. La finalidad de esta fase es justificar desde la propia realidad del alumnado y desde la cultura cercana las acciones que se van a plantear.

Una actividad que puede complementar el trabajo previo consiste en presentar los objetivos y saberes que se van a trabajar a las familias y pedirles que hagan sus propuestas. Durante la recopilación de ideas pueden surgir personas especializadas, libros, actividades y visitas relacionadas. El docente ha de estar atento a estas aportaciones e incorporarlas al proyecto. Esto exige dedicación, implicación y voluntad, pero permite trabajar de un modo diferente, abriendo el aula a las familias y la comunidad, y conectando la escuela con el entorno.

3.2. Fase II: Análisis de obras artísticas

En esta etapa se inicia el trabajo con el alumnado y se busca acercarlos a obras artísticas que servirán como punto de partida para el proceso creativo. Se abordan las obras desde diferentes perspectivas, mediante la observación, el análisis y la investigación. Esto permite discutir sobre lo que es y no es el arte, así como sus límites. Es una etapa importante, ya que da inicio al proceso creativo y sirve de base para el desarrollo de las siguientes etapas. Acceder a una expresión artística concreta ayuda a conocer la obra de un artista, interpretar sus ideas conceptuales, emocionales y formales, así como reflexionar sobre las intenciones de la persona que la creó. También es clave familiarizarse con el proceso artístico para contextualizar la obra. El objetivo de esta tarea es ampliar la sensibilidad hacia la labor creativa del artista, sus rutinas y su búsqueda estética. Se trata de una fase fundamental que aporta referencias para una posterior investigación y experimentación en los propios procesos de creación. La aproximación se puede hacer a través de visitas a museos o galerías de arte, la visualización de una performance, la asistencia a un teatro, una exposición fotográfica o un documental.

Además, para contextualizar una obra artística concreta, se pueden consultar fuentes diversas como lecturas de textos descriptivos, noticias en distintos medios de comunicación, documentos históricos y otras manifestaciones artísticas vinculadas.

Desde esta perspectiva, el estudio del contexto social del arte se convierte en un medio para comprender y mejorar la cultura. El docente se encarga de poner a disposición del alumnado los recursos necesarios para leer los significados políticos de las obras y hacer una interpretación sensible (Eisner, 2018).

Aproximarse al contexto político y social permite tomar conciencia de las relaciones y la integración entre el hecho artístico y otras disciplinas curriculares. Es crucial involucrar a docentes de otras áreas y coordinarse con ellos, dado que esto añade un enfoque transdisciplinar al proyecto, donde las conexiones entre los saberes surgen de la comprensión de las piezas artísticas.

3.3. Fase III: Diseño y desarrollo de la acción artística

Una vez realizado el análisis, arranca el propio proceso creativo que implica un trabajo tanto individual como colectivo. En este momento se los anima a ofrecer una mirada creativa a problemas de transcendencia social, rompiendo con la uniformidad de repuestas y «jugando a ser artistas». Este proceso creativo favorece la desinhibición respetuosa, la inclusión, una fundamentación teórico-práctica para la profundización y la eliminación de las barreras que puedan interferir en la expresión artística del alumnado. Es necesario recoger la diversidad de sensibilidades que hay en el aula y ayudar a tomar conciencia de la propia individualidad, ya que cada visión es personal, distintiva y tiene potencial para generar emociones en la persona que la percibe.

Durante el proceso creativo, es interesante realizar una continua revisión y evaluación. La cultura de la inmediatez y la producción irreflexiva es una característica de nuestro tiempo, y la creación artística necesita sus tiempos, el ensayo y error y una reflexión constante. Al incorporar rutinas de evaluación, se conseguirá una mayor calidad en los resultados, ya que se habrá trabajado mejor la incorporación de las intencionalidades y los significados de los creadores.

Introducir los procesos de reflexión crítica en el proceso creativo obliga al alumnado a contrastar la validez y la credibilidad de las fuentes consultadas, analizar las situaciones para establecer objetivos adecuados teniendo en cuenta los recursos, hacer autocrítica sobre las propias acciones, identificar los pros y los contras de una situación para tomar una decisión determinada, y documentar y evaluar el aprendizaje.

En este punto, la participación de artistas profesionales es interesante. El intercambio de inquietudes y dilemas estéticos puede resultar enriquecedor para ambas partes y mejorar cualitativamente los productos artísticos. La interacción con el artista involucra al alumnado en el conocimiento de la persona y cómo son sus procesos de creación, al tiempo que permite al artista conocer al alumnado, sus intereses, sus necesidades y sus dificultades. Asistir a una exposición implica interactuar con procesos acabados, mientras que asistir al

taller o hacer un taller en el aula permite interactuar con productos en proceso. En este contexto, el artista puede explicar cómo llega a esos productos y cómo es su trabajo cotidiano. Que unos músicos toquen las composiciones de los jóvenes, que puedan trabajar mano a mano con pintores o escultores, que diseñen performances o composiciones de videoarte asesorados profesionalmente, supone un enriquecimiento de la relación que tienen los aprendices con la acción artística.

Es importante experimentar la flexibilidad de los propósitos. El artista profesional externo puede plantear ideas al alumnado que los hagan cambiar de dirección, incluso redefinir objetivos cuando se les ocurran mejores opciones para la creación de una obra.

Una actividad habitual en los artistas es llevar a cabo un proceso de prototipado antes de abordar una obra final. La incorporación de colaboración profesional en esta fase de la creación artística permite a los estudiantes revisar sus prototipos y reelaborar sus obras con una perspectiva diferente. Es una suerte de mentorización que les aporta una experiencia valiosa alejada de las rutinas de aula y los lenguajes académicos habituales, y que les permite incorporar un componente de calidad en sus propios procesos creativos, contribuyendo, así, a su empoderamiento como artistas.

3.4. Fase IV: Exposición de la acción artística

Hacer visible y mostrar públicamente los productos artísticos es esencial, ya que permite a los estudiantes experimentar con situaciones reales de intervención y valorar tanto el proceso creativo como el resultado final de manera igual. Si se fomenta desde el principio la producción de trabajos de calidad, el proceso creativo adquiere un mayor sentido y significado. Por otra parte, si se tiene en cuenta la dimensión externa de los proyectos, como la posibilidad de presentar la obra en una exposición o hacer una performance, el proceso cobra un carácter de trascendencia y beneficio social. Se han de considerar las distintas formas en las que el estudiantado puede presentar y compartir su trabajo en entornos que sean familiares para ellos, por ejemplo: subiendo composiciones a plataformas como Spotify, creando podcasts, haciendo exposiciones en salas o galerías de arte, ocupando espacios públicos, etc. Estos entornos permiten a los estudiantes volver a su propia creación cuando lo deseen y asociar la proyección exterior de las obras con el proceso de creación, lo cual aumenta su motivación en comparación a que se quede exclusivamente en el ámbito escolar.

El docente puede empezar a valorar la obra de su alumnado como expresión artística. Esto se consigue con acciones de visibilización sutiles como, por ejemplo, no agujerear los dibujos con chinchetas o colocarles una cinta adhesiva para colgarlos en la pared. Un simple marco a un dibujo o una exposición fuera de la escuela son pequeñas acciones que otorgan visibilidad y trascendencia a la labor creativa. Plantear procesos artísticos desinhibidos y lúdicos, que lleven asociada la difusión de lo bueno que ocurre en los centros, propicia sinergias entre el alumnado, entre el equipo docente y la comunidad y generan vínculos de grupo difícilmente alcanzables desde otras disciplinas.

4. ¿Qué cuestiones debe tener en cuenta el docente?

La cocreación requiere involucrar a todas las personas que participan en el acto educativo en los procesos de investigación, creación de contenidos y metodologías educativas. Esto permite que todas contribuyan y se sientan valoradas en el proceso, lo que puede mejorar la calidad y la relevancia de los proyectos educativos, además de aumentar su motivación y compromiso. Asimismo, puede ayudar al docente a cambiar su mirada, resituarse y acompañar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, generando una comunidad y un vínculo más fuerte entre todas las personas implicadas.

Muchos docentes perciben estos procesos más metódicos, sistemáticos y rigurosos como burocracia. La evaluación, la elaboración de programaciones y la recogida sistemática de relatos tienen relación con la investigación educativa, pero se entienden como algo alejado de la práctica. La evaluación numérica, las programaciones estandarizadas de las editoriales y las coordinaciones impuestas a menudo refuerzan una visión negativa de la «burocratización» y la falta de utilidad de ciertos procesos educativos, ya que responden a un marco normativo que tiene poca conexión con la realidad del aula. Sin embargo, al considerar estos procesos como una herramienta valiosa para la enseñanza, y al diseñarlos y estructurarlos para satisfacer las necesidades de los estudiantes basándonos en el conocimiento teórico, la evidencia y la reflexión, se puede ampliar el conocimiento pedagógico y mejorar los procesos de aprendizaje en el aula.

Una de las limitaciones más dramáticas de los proyectos escolares es su temporalidad y la imposibilidad de continuidad. Los proyectos mantenidos en el tiempo aportan un valor y una integración en la cultura de la comunidad muy diferente a los que se realizan puntualmente. Para conocer el verdadero impacto de estas acciones educativas en la vida de nuestro alumnado, sería interesante hacer un seguimiento a largo plazo. A menudo proyectamos a futuro, pero raras veces conocemos qué sucede cuando el futuro llega y, si lo hacemos, suele ser de manera fortuita. Por eso, es importante el acceso a las historias personales de quienes fueron nuestros estudiantes. Esto se fomenta cuando se crea comunidad. Las experiencias artísticas cohesionan al grupo y una convivencia creadora

fortalece los vínculos de las relaciones interpersonales, incluyendo la figura del docente.

Los especialistas de educación artística, ya sea de artes plásticas, audiovisuales o musicales, son una minoría en los centros escolares y ciertos proyectos requieren coordinación multidisciplinar, la cual, en el ámbito artístico, suele recaer en un número reducido de personas. Esto fomenta el individualismo, haciendo que el perfil formativo y los intereses del docente determinen el tipo de proyectos que se llevan a cabo en su centro. La profesión docente es reflejo de la sociedad en la que vivimos y el individualismo promovido por las dinámicas socioeconómicas actuales también ha permeado las metodologías y formas de trabajo. El currículum fomenta la coordinación, pero muchas veces el docente la percibe como impuesta. Los proyectos funcionan mejor cuando hay un liderazgo compartido, donde se encuentra un equilibrio entre el individualismo y el colectivismo. Trabajar en espacios colaborativos amplía las posibilidades de acción en proyectos sociocomunitarios impulsados desde la escuela.

En las escuelas hay coordinadores de planes y proyectos institucionalizados, pero rara vez se piensa en un coordinador artístico que dedique tiempo a pensar y aportar una visión estética y creativa a la transferencia de los proyectos realizados en su centro. Si se promueve al especialista de educación artística como coordinador, con tiempo suficiente para la creación, y se establecen conexiones con coordinadores de otros proyectos, instituciones culturales y expresiones del entorno cercano, se pueden crear redes colaborativas para que la escuela sea un reflejo de la cultura, constructora de conocimiento y dinamizadora de la actividad cultural. (López-Fernández et al., 2022).

Pensar la educación como un acto creativo y dinámico conecta con la idea de profesor artesano de Larrosa (2020), donde el docente modela con su hacer y la repetición de sus experiencias. La revisión de su cotidianeidad y sus emociones hacia la educación transforma su propia mirada, la actividad de aula y, en consecuencia, la cultura escolar.

En esta línea, nosotros apostamos por un docente que posea un rol dinamizador, capaz de ceder el poder en los procesos de aprendizaje y sustituir dinámicas directivas por otras más democráticas (Pérez-Rueda, 2022). Esto, que es pedagógicamente deseable, podría ser incómodo para algunos docentes, porque implica cuestionar certezas y entrar en el terreno de la incertidumbre. Sin embargo, adoptar este modelo radicalmente democrático, dialógico y liberador

favorece el empoderamiento del alumnado, pues se lo tiene en cuenta y se confrontan ideas como medio para profundizar en los conocimientos.

La sustitución de la enseñanza directiva por un aprendizaje dialógico se hace rechazando la autodirectividad plena. Si el alumnado decide en todo momento lo que quiere hacer, eliminamos cualquier interacción comunicativa y entramos en la antítesis de lo dialógico.

Eisner (2002) defiende la intervención del adulto para facilitar la experimentación y el descubrimiento, señalando que:

[...] no se trata de rechazar la enseñanza, ya que no hay ninguna tarea compleja ni ninguna forma de pensamiento complejo que se perfeccione gracias a una negligencia pedagógica. (p. 67)

Las aportaciones que puede hacer el docente van más allá de la intuición del alumnado, ayudando a la conexión de experiencias y conocimientos construidos históricamente. Vygotsky (2009), en su libro Imaginación y Arte en la Infancia, afirma que:

La actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación con la riqueza y la variedad de la experiencia acumulada por la humanidad, porque esta experiencia es el material con el que se erigen los edificios de la fantasía. Cuanto más rica sea la experiencia humana, tanto más rica será la materia de la que dispone esa imaginación. (p. 17)

Por lo tanto, hay una justificación pedagógica en el enriquecimiento de las experiencias del alumnado si se quiere ampliar su capacidad creadora, ya que la imaginación se alimenta de la interacción entre la propia naturaleza expresiva y las experiencias ajenas, entre la comprensión de las realidades y la diversificación de miradas, lenguajes y formas de expresión.

El docente es responsable de diseñar situaciones, guiar procesos y facilitar experiencias que despierten el deseo por el aprendizaje. Aquellos que se hayan emocionado al observar una obra serán más capaces de realizar acciones artísticas que emocionen a otras personas. También desarrollarán mejores procesos creativos si han participado en experiencias de creación. El aprendizaje es un proceso en evolución continua, por lo cual se debe maximizar la riqueza y la calidad de los aprendizajes situados del alumnado, ya que la experiencia se abre a nuevas posibilidades. Esto requiere que la educación general, y en particular la artística, ofrezca siempre lo mejor, puesto que las acciones que se realizan en el ahora pueden ser punto de partida de acciones futuras mejoradas.

5. ¿Seguimos pensando en estas ideas?

El modelo de educación artística propuesto aquí se acerca a la pedagogía crítica por medio del artivismo y la acción social. Ambos son enfoques en los que las situaciones de aprendizaje involucran distintos campos de conocimiento para incidir, cuestionar y actuar sobre el contexto. El docente que dinamiza estos procesos busca reducir la brecha existente con su alumnado otorgándole voz, investigando, formándose y revisando la práctica en coordinación con otros docentes. La finalidad de la justicia social y el pensamiento crítico trasciende lo artístico, conectando con el compromiso hacia la comunidad y reforzando la función de transformación social que desempeña la escuela.

La educación artística tiene que ser entendida como un proceso que va más allá de la enseñanza de habilidades y conocimientos técnicos. Debe fomentar la creatividad, la empatía, el pensamiento crítico y el aprendizaje dialógico, así como estar en relación con el contexto social y cultural en el que se desarrolla. Además, ha de ser una herramienta para transformar la realidad y tener un impacto positivo en la comunidad. El docente comprometido y capacitado para poner al alumnado en el centro de su práctica es clave, si se pretende mejorar la educación artística y fomentar estos valores. Al adaptarse a las necesidades de cada alumno y crear un ambiente propicio para el aprendizaje, el docente se empodera profesionalmente y fomenta habilidades artísticas, actitudes positivas hacia la disciplina y, por ende, una mejor valoración social de esta.

Es fundamental cambiar la mirada en la educación. Existe una realidad objetiva, pero la interpretación de dicha realidad depende de cada persona, y esta parte subjetiva es la que se abre a las posibilidades, al cuestionamiento y a la superación de los límites. Cuando un niño colorea y su trazo se sale del dibujo, es porque existe un límite. Tal vez ese tipo de límites son los que habría que transgredir en las aulas. Hay infinidad de alternativas a los dibujos para colorear, a folios en blanco en posición apaisada, a lápices de colores y a recortables. Nuevas realidades objetivas suponen nuevos límites y nuevas subjetividades. Problemas simples como entregar folios negros para dibujar, figuras asimétricas, usos inverosímiles del cuerpo, nuevas narrativas que acompañen a la acción...

invitan a enfrentarse a lo no convencional, a romper barreras y a vivir nuevas experiencias. Marina Garcés (2020) nos anima a preguntarnos qué tipo de educación nos hubiera gustado tener y en la respuesta a esta pregunta seguramente encontremos el tipo de docente en el que nos queremos convertir.

La educación artística, ya sea en sus vertiente musical, plástica y audiovisual, tiene como objetivo principal fomentar el disfrute y la satisfacción de los estudiantes y docentes. Se trata de una disciplina que lleva implícita la libertad y la capacidad de diversificar la mirada mediante la búsqueda, la sorpresa y la conexión con lo encontrado. Se produce, así, un aprendizaje multidireccional que ocurre por igual en estudiantes y profesionales de la enseñanza, favoreciendo el avance hacia esa educación humanista, transgresora, transdisciplinar y transformadora que perseguimos.

6. Referencias

Alcalde, P. y Hervás, M. (2020). Terremotos musicales: Denarraciones de la música en el siglo XXI. Antoni Bosch.

Eisner, E. W. (2002). The arts and the creation of mind. Yale University Press.

Eisner, E. W. (2018). Educar la visión artística (8.ª ed). Paidós.

Fals-Borda, O. (1978). El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis. Tercer Mundo.

Freire, P. (2007). Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido (7.ª ed.). Siglo XXI.

Garcés, M. (2020). Escuela de aprendices. Galaxia Gutenberg.

Gutiérrez-Rubí, A. (2021). ARTivismo. El poder de los lenguajes artísticos para la comunicación política y el activismo. UOC.

Larrosa, J. (2020). El profesor artesano: Materiales para conversar sobre el oficio de profesor. Laertes.

López-Fernández, M., Caeiro-Rodríguez, M., Álvarez-Rodríguez, D., Fontal-Merillas, O. y Marfíl-Carmona, R. (2022). Libro Blanco. Especialidad en los grados de Magisterio y centros educativos en Educación Artística, Plástica, Visual y Audiovisual. Sociedad para la Educación Artística.

Pérez-Rueda, A. (2022). Las falsas alternativas: Pedagogía libertaria y nueva educación. Virus.

Vygotsky, L. S. (2009). La imaginación y el arte en la infancia: Ensayo psicológico (9.ª ed.). Akal.

5. Conferencia organizada por PedaLAB UGR que tuvo lugar en abril de 2022. Para conocer en profundidad las acciones artísticas de las que se habla en el texto, invitamos al lector a escuchar íntegramente la conferencia que se encuentra alojada en el canal de YouTube de PedaLAB UGR.

4

Artes performativas y educación crítica: diálogos en torno a una poderosa encrucijada disciplinar

BELÉN MASSÓ-GUIJARRO, ROSA SOLIVERES Y JOSÉ-LUIS PAREJO

1. Obertura

El propósito de este capítulo es compartir algunas reflexiones sobre el poder de las artes performativas para transformar la práctica educativa.[6] El diálogo que aquí plasmamos lo trazamos desde nuestras trayectorias como profesionales que, de maneras dispares, estamos conectadas[7] con la esfera de pensamiento y acción de las artes como herramientas de transformación social y educativa. Así, Belén se ha interesado por el potencial social y educativo del teatro para la inclusión social de colectivos específicos en situación de vulneración de derechos. Rosa y José Luis, por su parte, han estudiado el potencial de la música, en su dimensión más performativa (la ópera), para mejorar la práctica educativa, partiendo de un estudio de caso realizado en una escuela en México donde trabaja Rosa, y también de experiencias de aprendizaje-servicio en escuelas y hogares de personas mayores en Segovia, donde trabaja José Luis. No obstante, un factor que nos convoca a todas es el haber estudiado, desde diversos prismas, el enclave interdisciplinar de las artes y la educación, y el de haberlo hecho desde una doble inmersión en el campo de estudio: como hacedoras/docentes y como investigadoras, pues todas nosotras llevamos adelante procesos de investigación a través de las artes performativas desde nuestras propias prácticas de educación.

Confiamos, pues, en que tanto las disparidades como las similitudes de nuestros enclaves biográficos, disciplinares y geográficos nutran y vigoricen nuestras reflexiones en torno a algunas preguntas centrales, que emergen de forma transversal en todo el libro: ¿qué puede hacer el arte por la educación?, ¿qué saberes y capacidades se activan en los procesos educativos mediados a través de las artes?, ¿cuáles son los retos de una educación a través del arte con vocación crítica en un contexto de neoliberalismo educativo? En este sentido, nuestro punto de partida teórico (y ético, si se quiere) para pensar lo educativo entra en el universo de la pedagogía crítica, pero se verá triangulado con otras visiones que vienen actualizando este concepto en nuestro orden neoliberal (Fernández-Liria et al., 2017).

Por último, creemos, siguiendo a Rita Segato (2018), que «pensar no es otra cosa que contestar» (p. 25) y, por ello, estructuramos nuestras ideas alrededor de una serie de preguntas, siguiendo un esquema conversacional. Esta visión de ecología de aprendizajes y de construcción colectiva del conocimiento se halla

en consonancia con el punto de partida del propio PedaLAB, el cual, en un contexto de capitalismo cognitivo sujeto a lógicas cada vez más competitivas, crea un espacio donde el profesorado de distintos niveles educativos puede compartir sus saberes desde una estructura dialógica y horizontal.

En un contexto educativo donde las disciplinas STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas) son las que gozan de mayor reconocimiento y donde la escuela parece regirse por lógicas cada vez más tecnocráticas y neoliberales, las artes siguen ocupando un papel subalterno. Sin embargo, las evidencias sobre el potencial educativo de las artes son muchas y contundentes, como muestran nuestras propias investigaciones y las de tantas otras. En nuestro mundo, cada vez más convulsionado por problemas sociales y políticos, urge una educación artística que logre convocar procesos de producción de conocimiento de naturaleza reflexiva y crítica.

No obstante, con frecuencia hemos visto cómo las asignaturas artísticas son enfocadas de manera infantilizada, carente de todo rigor y posicionamiento crítico, como sucede cuando se reduce la práctica artística a la creación de objetos para la satisfacción del otro (un ejemplo paradigmático de esto sería hacer un abanico para el día de la madre). Es preciso, entonces, recuperar un compromiso crítico cuando hablamos de educación a través del arte, que combata esa infantilización y desintelectualización y vindique la inclusión en la vida artística de la comunidad como un derecho que debemos garantizar al alumnado. Frente a la concepción del arte como patrimonio de una élite, desde la educación se ha de defender un arte «con minúsculas», un arte democratizado y verdaderamente inclusivo, del cual todas podemos participar.

Las artes performativas nos ofrecen excelentes oportunidades para construir pedagogías críticas en el contexto de nuestras aulas, desde las herramientas que les son propias y las caracterizan, y que presentan diferencias con respecto a otras artes. Nos permiten configurar procesos donde se aprende a través de la experimentación corporal con el entorno, desde un enfoque de relación con la propia identidad y la de los demás. Son procesos que tienen la capacidad de hacer confluir el núcleo cognitivo, emocional y corporal de las personas, y, por lo tanto, pueden generarse aprendizajes integrales y holísticos con gran impacto educativo. Además, abundan en el trabajo con el cuerpo, tradicionalmente olvidado e incluso negado en los enfoques más tradicionales. Esta especial atención puesta en el cuerpo, en la unión psicofísica, es un rasgo característico de las artes escénicas que lo diferencia de otros lenguajes artísticos, como los

plásticos.

A continuación, trataremos de reflexionar sobre algunas de las potencialidades de las artes escénicas partiendo desde nuestras propias experiencias para, más adelante, pensar sobre las complejidades que la deriva neoliberal de los contextos educativos contemporáneos plantea en nuestra área de pensamiento y acción.

2. ¿Qué potencialidades educativas albergan las artes performativas?

Es ya un lugar común decir que las artes performativas, entre las que se incluyen el teatro y la ópera (las formas artísticas con las que nosotras hemos experimentado en el plano educativo), favorecen y fomentan las habilidades de expresión de las estudiantes. Pero ¿a qué nos referimos cuando hablamos de expresión? Nosotras entendemos la expresión como el acto de liberar algo que presiona desde «adentro», que clama por salir.[8] En este sentido, el teatro y la dramatización, entendidas desde su función educativa, enseñan más a decir la verdad que a engañar, mentir o simular, las funciones que se le atribuyen popularmente. El teatro nos permite indagar dentro de nosotras, y, además, lo hace desde una perspectiva dialógica, de apertura a la alteridad, pues nos permite jugar a ser todo aquello que de facto no somos, pero que podríamos ser. Cuando jugamos a ser un globo, una madre, un refugiado o el color amarillo, se conjura una suerte de laboratorio identitario, de juego especular, donde nos damos cuenta de que no estamos tan lejos de quienes odiamos, amamos, tememos o despreciamos. Estos juegos, tan típicos de la improvisación y el juego teatral, emergen como potentes actos educativos que permiten ensanchar los horizontes de relación con la alteridad y desafiar así prejuicios e ideas preconcebidas sobre la otredad.

Emilio Méndez habla del círculo virtuoso del teatro aplicado en la educación como metáfora explicativa de los elementos que deben estar presentes en cualquier acción educativa mediada a través del teatro (Motos y Méndez-Martínez, 2023). Así, refiere la expresión, presencia, socialización, creatividad y valoración crítica como cinco dimensiones que se entrelazan de forma sinérgica y circular, configurando la acción artístico-educativa, y con un centro claro, fundamental y fundante: la aceptación. En este sentido, la aceptación y la autoaceptación son elementos clave, ya que, como reza el popular axioma, en las artes performativas «el instrumento eres tú», dado que, en efecto, en estas modalidades artísticas el cuerpo de la performer/actriz es el principal soporte del trabajo creativo. Tal exposición psicofísica genera contextos fuertemente

marcados por la vulnerabilidad y, por ello, crear una atmósfera afectiva de aceptación y amor en el contexto del aula constituye un prerrequisito indispensable. Es imprescindible, pues, generar marcos de aprendizaje donde quien aprende pueda equivocarse sin miedo al fracaso y donde el error sea visto como una oportunidad de mejora. Así sucede, por ejemplo, con juegos de improvisación como el «Sí, y además», donde dos personas recrean una situación imaginaria a través de un diálogo cuya única consigna es no negar nunca, en una cadena comunicativa donde primero se acepta la aportación de la otra persona (sí) y después se construye sobre la base que ella me ofrece (y además...). No obstante, quizá sea el clown la disciplina donde se produce una impugnación más radical de los conceptos fracaso/éxito o fortaleza/fragilidad, pues su leitmotiv fundamental es la inversión simbólica de tales antagonismos. Así, lo que socialmente se considera fracaso el juego escénico del clown lo reescribe como éxito, ya que, cuanto más abierta es la exposición de las fragilidades del payaso y más frecuentes sus derrotas, tanto más conmovedor y risible resulta su desempeño escénico, tanto más amable se torna para el público. En este sentido, podríamos colegir que poner en juego en nuestras aulas ejercicios escénicos en los que se impele al alumnado a equivocarse y a mostrar su vulnerabilidad alberga un enorme potencial para generar prácticas pedagógicas que desafíen las narrativas neoliberales sobre el éxito y la fortaleza.

De esta forma, vemos cómo las artes performativas aplicadas a la educación ponen el acento en el fomento de los vínculos y la empatía, al tiempo que ayudan a generar procesos de decodificación crítica de la realidad. De un modo similar, una potencialidad fundamental de las artes es su capacidad para generar procesos de imaginación social (Greene, 2005) que permitan estimular la emergencia de alternativas al mal estado del mundo, y de hacerlo a través de una potenciación de la agencia de los sujetos que pueden producir cambios en su entorno inmediato. Esta idea se conecta estrechamente con el concepto de inédito viable de Paulo Freire (2012), con el cual alude a aquellas posibilidades que todavía no se han dado, pero se podrían dar, y, en definitiva, de imaginar, siguiendo los preceptos clásicos de la pedagogía crítica, nuevas formas de mitigar el sufrimiento humano y de crear bienestar.

En este sentido, el compromiso con la reducción de las desigualdades sociales y con los colectivos oprimidos, en términos freireanos, es una de las misiones fundamentales de la pedagogía crítica, y también debe serlo, por extensión, en el caso de nuestras prácticas de educación a través de las artes performativas. Desde nuestras experiencias, hemos comprobado, por ejemplo, los beneficios

educativos y sociales generados por un proyecto denominado Xpres-arte, donde se trabajó con un grupo de adolescentes en conflicto con la ley a través del rap y creación audiovisual, un proyecto que hemos debatido más extensamente en otros textos (Massó-Guijarro y Montes-Rodríguez, 2021). Xpres-arte surgió ante la necesidad de ofrecer a un grupo de adolescentes infractores nuevas fuentes de placer y disfrute distintas de las conductas desadaptativas que habían dado origen a su judicialización. Se los estimuló para que escribieran una canción con la temática que ellos eligieran y más tarde se creó un videoclip para ilustrar visualmente el rap, donde las participantes lideraron el proceso dramatúrgico en colaboración con el equipo de educadoras.

Uno de los logros primordiales de este proceso fue la visibilización del potencial creativo de las adolescentes, que se tradujo en la escritura de una canción de rap que, además, contó con dos versiones. La primera se centró quizá en exceso en las expectativas sociales limitantes que se sostienen acerca de los jóvenes infractores, con recitados como:

Hoy somos conflictivos, mañana criminales / la peor pesadilla de agentes nacionales.

Y en una apología del cannabis:

Soy un primate magnate / solo fumo hierba de la buena y chocolate / de veinticuatro quilates.

Sin embargo, cuando se invitó a los participantes a repensar la canción y a deconstruir sus mensajes, presentaron con presteza una versión más matizada y rica en contenidos, donde aparecieron preocupaciones sobre los efectos de la droga y un ávido afán de superación y reivindicación de las potencialidades, con frases como:

Hoy vamos a acabar con esos prejuicios ficticios / que solo nos llevan a juicio / todos tenemos mucho más que mostrar / vocaciones, talento, calidad / como este increíble amor al rap o Trata de tirar pa' adelante evitando las caídas / disfrutando de mi libertad sin acabar en comisaría / rompiendo drogodependencias / que controlen el resto de mis días / porque prefiero morir de pie / que vivir de rodillas.

Esta consideración de su producción musical como algo perfectible, sumado a otras actitudes observadas a lo largo de la experiencia (ilusión, permanecer en el taller más allá del tiempo establecido), muestran de forma elocuente el potencial educativo y entusiasmador de las artes cuando son genuinamente democratizadas, usadas como plataforma para activar espacios de no enjuiciamiento y escucha a la comunidad. Este taller, dinamizado desde una orientación dialógica, logró que las adolescentes se involucraran en una tarea creativa y crítica con una implicación y entrega que impugnó el estereotipo habitual de adolescente infractor desafectado y pasivo, llegando a generar una transformación en la imagen que las educadoras tenían de las «usuarias» con las que habitualmente trabajaban. En este contexto, el espacio generado a través de las artes performativas permitió que emergieran sus capacidades que habían quedado ocultas, como eran, por ejemplo, su habilidad para escribir un rap, cantar, actuar y participar activamente (incluso «liderar») la actividad creativa desde lógicas de respeto y cuidados, y así desafiar estigmas interiorizados y construir un espacio de reconocimiento social.

También hemos visto el potencial del proyecto La Ópera, un Vehículo de Aprendizaje (en adelante, LÓVA) en el contexto educativo a través de varias investigaciones (Soliveres et al., 2021). LÓVA supone una herramienta didáctica favorecedora del aprendizaje colaborativo, la educación emocional y el desarrollo de habilidades sociales para el grupo que lo desarrolla, y constituye una metodología enmarcada en el aprendizaje basado en proyectos que incluye numerosos subproyectos interconectados que ocupan un curso escolar completo. En LÓVA se trabaja, además, la educación emocional y, muy especialmente, la educación basada en la práctica, desde el enfoque deweyniano y freinetiano. El trabajo se plantea desde la educación democrática y participativa, en la cual se concede al alumnado el poder de decidir y tomar el control de su vida y transformar la realidad (Soliveres et al., 2021). Por otro lado, cabe destacar que existen tantas maneras de implementar el proyecto LÓVA como centros o

maestras y alumnas (Sarmiento, 2012), ya que la visión de las docentes se ha adaptado a todas las etapas y ámbitos educativos (Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato, Universidad, así como cárceles, escuelas de música y otros contextos).

En el curso 2017-2018 se llevó a cabo un estudio de caso en el Instituto Luis Vives de la Ciudad de México. El objetivo era componer y estrenar una ópera original, titulada Mira y recuerda. Podemos destacar de manera general que el alumnado obtuvo autonomía suficiente en gran parte de las tareas que tenía realizar. Asimismo, tomó decisiones de manera grupal a través del ejercicio de la votación y el razonamiento crítico. Aprendió a escuchar y a ser escuchado y supo emitir opiniones sin miedo a ser juzgado por ellas. Igualmente, aprendió a hablar en público, a investigar, a redactar y a respetar turnos. Es necesario resaltar en este momento que la totalidad del grupo fue capaz de expresar sus emociones tanto verbalmente como de forma escrita. Posteriormente se logró que pudieran compartirlas en voz alta con sus iguales.

Así, vemos cómo en este contexto cobró importancia la propuesta de Rose (2009) de incluir en el currículum de la Primaria todo el contexto que envuelve las artes escénicas como vía para el desarrollo de habilidades emocionales y competencias para el desarrollo de la ciudadanía. Al finalizar el proyecto, se entrevistó a las familias del alumnado participante en el proyecto LÓVA. En estas entrevistas pudimos recabar las siguientes afirmaciones en las que se celebra la mejora significativa en la autoestima y la autoconfianza de sus hijas:

Definitivamente aumentó su autoestima, sus calificaciones mejoraron, sus miedos de no ser capaz o no estar a la altura de sus compañeros se hicieron a un lado, incluso, fue capaz de identificar algunos temores y cuestiones emocionales que anteriormente le causaban ansiedad. LÓVA hizo que mi hijo tuviera mayor seguridad dentro del grupo, que se tradujo en seguridad en otras áreas de su vida que le ayudó a aceptar y definir ciertos aspectos de su personalidad, mejor actitud para dialogar conflictos en la casa, por citar un ejemplo.

Por otro lado, en las siguientes afirmaciones de las participantes en la

investigación se observa un conocimiento notorio de las propias emociones y de la autoconfianza. También se hace referencia a la importancia del trabajo colaborativo y sus aprendizajes:

Me enseñó que todos somos importantes... si no hay trabajo en equipo, no hay compañía... LÓVA nos da la oportunidad de conocer lo grandes que podemos ser en lo que hacemos. Necesitamos esfuerzo para aprender trabajo en equipo, paciencia, compañerismo, aceptar al otro como es, convivir y trabajar mejor.

En el caso de LÓVA, la práctica artística asume un papel transversal en la metodología empleada, en la selección del tema, en el contexto y en la comunicación de resultados, para que se constituya en el centro de producción de conocimiento. La ópera Mira y recuerda, estrenada por la compañía de ópera infantil La Hoja del Árbol, sirvió como vehículo principal para el aprendizaje activo y el trabajo colaborativo, convirtiéndose en una experiencia real de los principios de colaboración y aprendizaje activo. Además, el alumnado participante en el estudio de caso desarrolló la identidad grupal al tiempo que creó y produjo una ópera sobre sus propias ideas. Con esta ópera se pusieron de acuerdo para abordar una de las carencias más significativas que observaron, la falta de atención emocional por parte de las personas adultas hacia la infancia en las edades comprendidas durante la etapa de Educación Primaria.

Durante el primer trimestre del año, el proyecto se enfocó en lograr la unión del grupo y la consolidación de la identidad grupal de la compañía de ópera. Las niñas participantes mencionaron la consolidación de la compañía como un grupo unido y el aprendizaje de la colaboración para que el avance se realice de manera grupal y se alcance la consecución de logros. Transcribimos algunos de esos aportes. La siguiente cita corresponde a los escritos sobre la primera etapa de LÓVA:

[...] aprendí mucho sobre cómo trabajar en equipo y a confiar en el otro..., tener mejor educación cívica. Lo que más me gustó fueron los retos y aprender a trabajar en equipo, a convivir con todos, a resolver problemas, reflexionar... Lo que más me impactó es cómo logramos los retos con el trabajo en equipo, pero

si hay retos en los que hay que trabajar mucho más en equipo... Trabajamos en equipo y nos divertimos juntos... Aprendí que todos somos iguales, a tener confianza y a apoyarnos, a reflexionar más profundamente... Me impresionó que toda la compañía se puso de acuerdo en el tema.

Seguidamente, se muestra el escrito del alumnado participante, que tuvo como pregunta disparadora: «¿Qué significa LÓVA para mí?»:

Te da la oportunidad de experimentar con tus compañeros este proyecto tan fantástico... Me enseñó que todos somos importantes en el mundo, nadie es más importante que el otro. En la ópera se necesita trabajo en equipo. Aprendimos que siempre hay que respetarnos, ayudarnos, no compararnos y aprender una nueva experiencia... Aprendemos cosas nuevas de otra forma, convivo con todos. Son amables, respetuosos. Hace que seamos más independientes. Me ha ayudado a mejorar mi ortografía, también. Convivimos y nos ayudamos a resolver problemas que se presentan en la compañía. LÓVA para mí es EDUCACIÓN.

Vale también la pena señalar que LÓVA contempla la colaboración entre Rosa (la docente a cargo de guiar el desarrollo del proyecto, que, en este caso, además, tenía el rol de investigadora profesora) y las artistas de una manera práctica. Así, las artistas son las encargadas de presentar las distintas profesiones que conformarán la compañía, posibilitando el estreno de su creación original. Se ha evidenciado que esta colaboración aporta beneficios tanto para el alumnado integrante de la compañía como para las docentes y las artistas, ya que se produjo en contextos de respeto y reconocimiento entre sendos agentes, aunque los artistas sean reconocidos como expertos con habilidades que los docentes no poseen. Asimismo, durante el desarrollo de LÓVA, la asociación con diversos artistas ofreció tanto al alumnado como a los docentes la exploración de la creatividad al trabajar con profesionales. Unos artistas que acompañaron a los distintos equipos de profesiones durante el tiempo que duró el proyecto, resolviendo dudas y problemas específicos a los que estos equipos se enfrentaban. También se contó con la guía de la maestra encargada, que facilitó

la comunicación entre el alumnado y los artistas. LÓVA promovió el acercamiento de artistas de renombre en el país a la comunidad escolar.

3. ¿Cuáles son los retos de la educación crítica a través de las artes performáticas en un contexto de neoliberalismo educativo?

En nuestro contexto de orden económico y social neoliberal, existe una compenetración del mundo de la empresa con el de la escuela, una creciente correspondencia en sus fines y modos de funcionar. El nuevo sujeto que se demanda ya no es el trabajador fabril que cumple su función acríticamente y sin preguntas, sino un sujeto moderno, flexible, participativo y proclive al trabajo en equipo. Esto genera que la escuela adapte sus metodologías a la construcción de este nuevo sujeto; en este sentido, Fernández-Liria et al. (2017) afirman cómo:

La izquierda en general ha aceptado sin rechistar (...) el cambiazo que se nos ha dado respecto al tipo de sujeto humano que deseamos defender, pasando del ciudadano (sujeto de derechos) y del trabajador (protegido sindicalmente) al actualmente llamado «emprendedor» (el autónomo que se busca la vida sin protección de ningún tipo). (p. 16)

Esto demanda una actualización en las construcciones clásicas de la pedagogía crítica, que trataba de destruir esa educación bancaria con la que metaforizaba Paulo Freire para referirse a una escuela anquilosada, que concebía la educación desde una lógica de pérdidas y ganancias, donde el conocimiento era mercancía y la maestra la depositaria de un saber encapsulado que transmitía unidireccionalmente a la alumna, que era mera receptora, pasiva y vacía, de ese depósito. En nuestro contexto, el conocimiento sigue siendo mercancía, aunque sí que parece haberse roto esa escuela «del silencio», donde el alumnado solo callaba y escuchaba, y, por el contrario, las ideas de una escuela centrada en el estudiante, de aprendizaje activo, de metodologías flexibles y creativas están en auge.

Esta coyuntura produce ciertas complejidades a la hora de construir una educación que aproveche las características intrínsecas al arte con una finalidad pedagógica y que lo haga manteniendo incólume uno de los principios fundamentales de la pedagogía crítica, que es, precisamente, la impugnación del sistema neoliberal, que se juzga opresor y legitimador de desigualdades sociales. En este sentido, advertimos un peligro esencial de que nuestras prácticas educativas acaben al servicio de los intereses de las empresas, pervirtiéndose, así, el fin educativo de nuestras acciones. Esto es particularmente peligroso en el caso de nuestras disciplinas, aquellas que fomentan lo que en el lenguaje neoliberal se denomina soft skills y que, por sus potencialidades educativas (fomento de la creatividad, flexibilidad, trabajo en equipo), son fácilmente instrumentalizables en aras de construir ese nuevo sujeto tan demandado por la empresa contemporánea. No en vano, entidades privadas de naturaleza filantro-capitalista vienen impulsando y financiando proyectos de arte y educación con finalidades «inclusivas» y de «transformación social».

Nuestro reto como educadoras, entonces, es pensar y diseñar propuestas en las instituciones públicas que logren rescatar una sensibilidad que pueda oponerse a las presiones propias de nuestra época de neoliberalismo y que sean capaces de alumbrar, por ende, caminos alternativos al estado actual de cosas. Así pues, nuestra propuesta es crear pedagogías mediadas a través de las artes donde se ponga en valor las preferencias y voces del alumnado sin caer en la simplificación de partir siempre y únicamente de tales centros de interés, ya que la escuela jamás debería renunciar a su misión fundamental de mostrar e instruir al alumnado sobre realidades que no conoce, de poner a su disposición objetos de estudio distintos a los que pueda encontrar en otros escenarios de socialización y aprendizaje informal.

Por otro lado, es clave que nuestras acciones educativo-artísticas sean lentas, pausadas, atentas a los procesos y los tiempos de «cocción lenta» de la infancia. Esto supone apartarse del mandato de la velocidad y de las exigencias de resultados que a veces se imprimen sobre los proyectos de artes performativas y educación. Con frecuencia, de estos procesos se espera un producto, esto es, un espectáculo, performance o similar mostrable ante un público (compuesto por familias o tutoras legales, equipos directivos de los centros, organismos financiadores), que legitima la propuesta. Esta exhibición, si bien puede traer consigo beneficios educativos (como, por ejemplo, la conquista de un espacio de reconocimiento social, especialmente relevante en el caso de colectivos infrarrepresentados, como pueden ser las adolescentes en conflicto con la ley que

mencionábamos anteriormente), comporta peligros como la desatención de los procesos, que pueden empobrecer la experiencia «art-educativa». Nuestra propuesta es trabajar educativamente mediante el arte convocando procesos con valor intrínseco y, de este modo, alejarnos de ese «turbocapitalismo» que tritura al ser humano y, por ende, también de esa concepción de la escuela como «preparación para la vida», para una vida que, en nuestro orden neoliberal, está vinculada al mundo de la empresa.

Otra preocupación asociada a esto es que la investigación de las artes performativas en la educación se reduzca al estudio sobre el potencial de impacto cuantitativo en la adquisición de competencias clave, habilidades o asimilación de contenidos, partiendo de lógicas cuantitativas y resultadistas. Vemos problemático que la discusión sobre las artes en la educación se sacrifique en ese altar de la instrumentalización que acaba por devorar las preguntas en pro de las respuestas. El derecho a tener experiencias de vinculación y aprendizaje significativo en el entorno de nuestras escuelas e instituciones educativas, misión para la cual las artes performativas están particularmente dotadas, no puede comprenderse partiendo de las estrategias tecnocráticas y burocratizadas de evaluación y rendición de cuentas propias del neoliberalismo educativo. Las artes precisan de otros lenguajes que no sean los del poder, de otras narrativas que no sean las hegemónicas. En este sentido, el investigador sobre artivismo Stephen Duncombe (2016) propone hablar de æfectos, un neologismo que se refiere conjuntamente a las palabras efecto y afecto, de cara a poder comprender de mejor manera lo que las artes son capaces de hacer.

4. A modo de conclusión

En este texto hemos tratado de ofrecer algunas pinceladas reflexivas sobre lo que las artes performativas pueden aportar a la educación, y de hacerlo a través de nuestras propias experiencias. También hemos procurado detectar algunos problemas y dilemas inherentes al campo en nuestro contexto contemporáneo de neoliberalismo educativo.

Como estudiosas y hacedoras de mediaciones educativo-artísticas, consideramos esencial la investigación en materia de educación a través del arte, con el fin de generar insumos que orienten futuras políticas educativas en las que el arte pueda recuperar un papel protagonista. Asimismo, animamos a las docentes que estén experimentando en su aula con el poder educativo de las artes a hacer un ejercicio de reflexividad sobre su propia práctica, como hemos hecho nosotras desde nuestros respectivos campos de estudio (Stenhouse, 1998).

Así pues, vemos esencial que las investigadoras se impliquen de forma activa en la praxis, que «pongan el cuerpo» en los escenarios de estudio. Implicarse somáticamente (a través del cuerpo) en los proyectos de investigación, si bien no nos garantiza en términos absolutos no reproducir estructuras de poder y opresión, sí que genera un compromiso ético que promueve una relación dialógica con el «objeto» de estudio, que deja de ser un mero objeto para transformarse en sujeto, en interlocutor, en una realidad viva, dinámica, cambiante. La investigación se transforma, así, en una aventura de producción dialógica de conocimiento, donde se investiga con las comunidades, y no a las comunidades, donde no se permite que el conocimiento «experto» se apodere o se ponga por delante de la experiencia. Esto permite construir relatos de la realidad polifónicos, que den cuenta de la pluralidad de perspectivas y que desafíen los sesgos adultocéntricos, habitualmente presentes en nuestras investigaciones escolares, y, más en general, que combatan la exclusión de los saberes y perspectivas de las comunidades que investigamos considerando que nada tienen que decir de sí mismas.

Para finalizar, queremos enfatizar la importancia de construir y reforzar los

espacios de formación especializada en artes escénicas y educación, como es, por ejemplo, el máster propio en Teatro Aplicado de la Universitat de València o el ya extinto Diploma de Especialización: Teatro Aplicado y Ciencias Sociales de la Universidad Pablo Olavide (Sevilla). A pesar de que celebramos la existencia de estos espacios formativos, es preciso que la formación en este sector consiga conquistar una legitimidad con la cual poder acceder a una financiación pública que democratice su acceso, pues actualmente las formaciones de teatro en la educación (tanto las que proporcionan universidades públicas como las que pueden adquirirse en entidades privadas) tienen unos precios elevados que lo dificultan.

También se han de seguir nutriendo redes de colaboración que nos permitan seguir militando en el terreno de las artes performativas con finalidades educativo-sociales. Así, es importante fomentar espacios de encuentro e intercambio de saberes como son las jornadas anuales de Educación en las Artes Escénicas e Inclusión Social, organizadas por el Ministerio de Educación, o como fueron el I Congreso Internacional de Expresión Corporal, Teatro y Drama en Educación (Oviedo, 2018) y las I Jornadas Internacionales de Artes Escénicas, Educación y Transformación Social (Granada, 2020). Estos escenarios permiten fraguar nuevas propuestas y/o reforzar las ya existentes a través de dinámicas de colaboración y apoyo mutuo, algo vital para combatir la sensación de soledad y hastío en un contexto socioeducativo donde las artes siguen sin encontrar un lugar plenamente legitimado (Massó-Guijarro et al., 2021). Asimismo, experiencias como PedaLAB UGR dan lugar a espacios de reflexividad sobre la propia práctica docente y estimulan cruces que permiten salir del reduccionismo y la ceguera disciplinar a través de las dinámicas de colaboración y participación y, en definitiva, de entregar el timón del cambio a aquellas personas a quienes legítimamente pertenece: las docentes que trabajan a diario en sus aulas para formar a aquellas que en el futuro habrán de sostener un mundo cada vez más complejo y desigual en condiciones de decencia y dignidad.

5. Referencias

Duncombe, S. (2016). Does it Work?: The *Æ*ffect of Activist Art. Social Research: An International Quarterly, 83(1), 115-134. https://doi.org/10.1353/sor.2016.0005

Fernández-Liria, C., Galindo-Ferrández, E. y García-Fernández, O. (2017). Escuela o barbarie: entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda. Akal.

Freire, P. (2012). Pedagogía del Oprimido. Siglo XXI.

Greene, M. (2005). Liberar la imaginación: Ensayos sobre educación, arte y cambio social. Graó.

Massó-Guijarro, B. y Montes-Rodríguez, R. (2020). Educational and Social Uses of Music and Video Creation for a Group of Young Offenders. The International Journal of Interdisciplinary Culture Studies, 16(1), 1-14. http://doi.org/10.18848/2327-008X/CGP/v13i04/1-11

Massó-Guijarro, B., Montes-Rodríguez, R. y Pérez-García, M.-P. (2021). Socio-cultural and artistic disruption in the Spanish university: the ArtEduca experience. Teaching in Higher Education, 0(0), 1-18. https://doi.org/10.1080/13562517.2021.2015750

Méndez-Martínez, E. (2022). Conferencia-coloquio «El círculo virtuoso del teatro/drama en la educación», emitida en directo el 16 junio de 2022. https://bit.ly/3FSQFEn

Motos, T. y Méndez-Martínez, E. (2023). Teatro en educación sin memorizar textos. 77+1 técnicas dramáticas y teatrales. Octaedro.

Rose, J. Sir. (2009). The independent review of the primary curriculum: Final report. Department for Children, Schools and Families.

Sarmiento,P. (2012). La ópera, un vehículo de aprendizaje (LÓVA). Eufonía. Didáctica de la Música, 55, 40-47.

Segato, R. (2018). Contra-pedagogías de la crueldad. Prometeo Libros.

Soliveres, R., Giráldez-Hayes, A. y Parejo, J. L. (2021). Opera in primary education for the development of social and emotional skills: A case study from Mexico City. British Journal of Music Education, 38(3), 234-248. https://doi.org/10.1017/S0265051721000103

Soliveres, R., Parejo, J. L. y Giráldez-Hayes, A. (2021). Una ópera para la escuela de la ciudadanía. Revista electrónica de investigación educativa, 23, e16, 1-13. https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e16.3722

Stenhouse, L. (1998). La investigación como base de la enseñanza. Morata.

6. Como sucede en el resto de los capítulos, lo que aquí nos convoca es nuestra vinculación (más permanente en algunos casos, más puntual en otros) al laboratorio PedaLAB UGR. De hecho, el detonante de este texto es la conferencia «El círculo virtuoso del teatro/drama en la educación», impartida por el Dr. Emilio Méndez en la última sesión del curso 2021-2022 del laboratorio, a la que siguió un interesante debate con un grupo de expertas en teatro aplicado.

7. En este texto, las autoras usamos el femenino genérico como apuesta política para visibilizar a las mujeres y preservar la economía del lenguaje.

8. Las ideas y metáforas sobre el teatro como incentivo para «decir la verdad» y sobre la expresión como algo que «pide» salir están tomadas de la conferencia antes mencionada, impartida por el Dr. Emilio Méndez en el marco del PedaLAB UGR.

5

El juego como mediación educativa: reflexiones desde la práctica docente

JOSÉ ALBERTO AMADOR-FERNÁNDEZ, ALMUDENA TERESA GARCÍA-NAVARRO, MANUEL SALMERÓN-ÁGUILA E ISAAC J. PÉREZ-LÓPEZ

1. Introducción

¿Es posible aprender jugando? A pesar de la existencia de voces que rechazan la incorporación de estrategias lúdicas en el aula, son numerosas las investigaciones que desde hace ya más de una década informan acerca de los beneficios educativos de las propuestas pedagógicas que utilizan el juego como mediación (Navarro-Mateos et al., 2021). La gamificación, el aprendizaje basado en juegos o la realización de experiencias lúdicas puntuales en el aula cuentan cada vez con más evidencias que demuestran su potencial educativo, incidiendo, por ejemplo, en el incremento de la motivación (Valero-Valenzuela et al., 2020) o en los beneficios que aporta al aprendizaje (Ardila-Muñoz, 2019). A través del juego es posible crear contextos educativos donde no existan fronteras, trasladando al alumnado a diversos escenarios simulados para trabajar en la comprensión del qué, del cómo y del porqué hacer determinadas acciones para resolver distintos retos (Gómez-Gonzalvo et al., 2018).

Si partimos de las características intrínsecas del juego, podemos ver que no importa tanto el resultado (producto final) como el proceso en sí (acto de jugar). El juego, por definición, constituye una actividad que se produce de forma distendida, en la que el alumnado disfruta y goza de cierta libertad, y en la cual no necesariamente se exigen unos resultados cuantificables. De esta manera, el aprendizaje puede ser más atractivo, al constituirse un excelente marco para que niños y niñas puedan crear y resolver problemas.

Se generan, así, de modo inevitable, una serie de situaciones novedosas que deberán resolver a través de su capacidad imaginativa, capacidad innata al ser humano que le permite superponer al mundo tangible sus proyecciones mentales. El desarrollo del pensamiento creativo constituye una parte integral no solo del juego, sino de la creación artística, literaria, científica y, en definitiva, del propio pensamiento humano. En este sentido, las metodologías basadas en el juego, por el enorme espectro de posibilidades que pueden llegar a generar, representan un medio extraordinario para el fomento y desarrollo de la creatividad.

Este tipo de estrategias aumenta la motivación del alumnado y, por tanto, su predisposición a aprender. Además, como todo juego, tiene retos y dificultades que se han de superar, por lo cual el nivel de aprendizaje va en aumento,

adecuándose a cada etapa educativa. De este modo, se pueden adaptar las competencias del currículum al juego según la edad y la madurez del alumnado.

Aprender desde una perspectiva lúdica no solo favorece la motivación y la predisposición al aprendizaje, sino que implica la atención a la diversidad y a sus diferentes ritmos de aprendizaje, fomentando el principio de inclusión educativa. De hecho, una de sus características debe ser que el alumnado tenga la posibilidad de personalizar su propia experiencia, adaptando los tiempos de aprendizaje a sus necesidades y promoviendo un diseño universal para el aprendizaje (DUA). Cuando el alumnado aprende jugando, tiene una predisposición a compartir experiencias memorables, a colaborar con sus semejantes y a aceptar un rol relevante dentro del grupo. En estas circunstancias, se forja un caldo de cultivo perfecto para plantear situaciones de aprendizaje que permitan un trabajo cooperativo y multidisciplinar, cuyos aprendizajes puedan trascender los límites del aula, ya sea para el propio crecimiento personal del alumnado o en beneficio de la comunidad en experiencias de aprendizaje-servicio (ApS).

Estas cuestiones fueron abordadas en dos seminarios organizados por el Laboratorio Pedagógico PedaLAB UGR, titulados «¿Jugamos otra partida?» y «Próxima estación: gamificación». En sendos seminarios, José Alberto Amador, profesor de Música en Educación Secundaria y creador de los videojuegos educativos Villa Flamenco y Villa Flamenco Origins, e Isaac Pérez, docente de la Universidad de Granada y uno de los referentes en gamificación de nuestro país, compartieron distintas experiencias llevadas a cabo con su alumnado en las que el juego es protagonista.[9]

A partir de esas ideas se generó un intercambio con los otros dos autores de este capítulo, Almudena García, también profesora de Música en Educación Secundaria y creadora de una iniciativa lúdica en su centro denominada Got Talent Andaluz, y Manuel Salmerón, maestro de Música y profesor de Tecnología, Computación y Robótica en Educación Primaria, que, a través de metodologías basadas en el juego, ABP y STEAM, pone el foco en el desarrollo del pensamiento crítico y creativo de su alumnado. Del diálogo de estos cuatro docentes en torno al juego como mediación educativa surge este texto, en el que se abordan algunas dudas y preocupaciones que suelen aparecer a la hora de poner en marcha este tipo de experiencias. Nos aproximaremos a las diferentes modalidades de incorporación de las estrategias lúdicas, apuntaremos algunas pautas que debe tener en cuenta el docente antes de iniciar este trabajo y

finalizaremos con una reflexión acerca de los mitos que emergen en torno a los procesos de gamificación.

2. ¿Qué cuestiones debemos tener en cuenta a la hora de introducir el juego en el aula?

A la hora de introducir el juego en el aula es importante que seamos conscientes del amplio abanico de posibilidades con el que contamos. El horizonte puede ser generar un proyecto de gamificación, pero hasta llegar ahí los senderos posibles son diversos.

En la LOMLOE (2020) se introduce el concepto de situaciones de aprendizaje, que hace referencia a actividades de clase en las que el alumnado debe superar distintos retos asociados a su vida real. En una primera fase, de «activación» en el desarrollo de dichas situaciones, hemos de conectar los conocimientos previos con los nuevos contenidos, mediante actividades preferiblemente sencillas y variadas. Este puede ser un buen momento para la incorporación de alguna dinámica de juego de manera puntual, que permita romper con la monotonía y cambiar algunas dinámicas de trabajo en el aula, así como iniciar al docente en este tipo de estrategias.

Un simple «combate de notas» en el aula de Música, en el que el alumnado compite durante un determinado tiempo por leer el mayor número de notas musicales indicadas por el docente, previa presentación de los contendientes, cierta narrativa y su banda sonora incorporada, despierta una emoción en el aula que cambia por completo la tarea tradicional de «solfear».

Tras arrojar una caja de piezas del juego LEGO sobre una mesa, se les pide que construyan un campamento lunar. Este desafío genera un diálogo en torno a cuál es el reto al que se enfrentan y cómo solventarlo. Se organizan por equipos y reparten diferentes roles (diseño y construcción de infraestructuras, transportes lunares, abastecimiento energético, cultivo de vegetales, etc.). Intercambian conocimientos y para cada problema surge una divertida e imaginativa solución. De este modo, el alumnado se convierte en protagonista de su propio aprendizaje, utilizando sus recursos y capacidades creativas para construir conocimiento significativo. Supone para ellos un espacio de libertad, liberados

del miedo a expresarse o a cometer «errores».

Un buen comienzo sería la realización de un punto lúdico en el aula, con el objetivo de romper la monotonía en momentos concretos. Plataformas como Socrative, Kahoot! o Plickers permiten crear cuestionarios de evaluación a modo de concursos, en los que, al finalizar, se facilita un informe al docente de la puntuación obtenida por el alumnado, así como de otros aspectos a tener en cuenta, como el porcentaje de acierto en determinadas preguntas o el tiempo de respuesta.

Otra opción es utilizar un sistema PBL (points, badges and leaderboards), que, traducido al español, son puntos, medallas y clasificaciones, que sirven para medir el éxito o el fracaso en la realización de un reto o actividad determinada a través de un sistema de recompensas externas. Algunas plataformas que utilizan esta estrategia son ClassDojo o MyClassGame.

Un paso más en la planificación y el diseño de estrategias lúdicas en el aula sería el aprendizaje basado en juegos (ABJ), en el cual, a partir de un juego de mesa o un videojuego, se favorece el aprendizaje del alumnado. En esta línea cabe destacar también lo que se conoce como breakout y escape room. En el primero, el desafío consiste en abrir el candado de una caja y en el segundo, en salir de una habitación cerrada resolviendo diferentes pruebas o acertijos. Introducir un juego de mesa para observar cuáles son las reacciones del alumnado nos puede ayudar a identificar mecánicas de juego que posteriormente podremos adaptar al contenido de nuestra asignatura, incluso llegando a crear nosotros mismos lo que se denomina serious games.[10] En definitiva, cualquier juego puede ser útil si se adapta a los objetivos propuestos, incluso sin necesidad de tener una finalidad educativa, pudiendo transformar alguno existente en el mercado para alcanzar los aprendizajes perseguidos (Canals et al., 2020).

Volviendo al ABJ, y dentro de la constante integración de las TIC en educación, existe también la variante del aprendizaje basado en videojuegos (ABV), utilizando títulos comerciales u originales con objetivos didácticos. Actualmente hay multitud de docentes que implementan Minecraft Education, Roblox o, desde hace varios años, creaciones propias en RPG Maker con muy buenos resultados (De Paula-Souza et al. 2015). En esta modalidad se aprovecha la motivación intrínseca del alumnado por los videojuegos como herramienta para su aprendizaje, siendo una estrategia con un gran potencial. Sin lugar a dudas, para los estudiantes es habitual jugar a distintos títulos a través de diferentes

dispositivos o, incluso, visualizar cómo otros lo hacen a través de la plataforma Twitch. El videojuego para fines educativos suele utilizarse con unos objetivos concretos, durante un tiempo determinado y como complemento a otras actividades de carácter interdisciplinar. Este es el caso, por ejemplo, de Villa Flamenco,[11] en el que el alumnado, aparte de aprender los aspectos básicos del género flamenco a través del videojuego, interpreta su banda sonora original en clase de Música asimilando los distintos palos, participa como actor y jugador del breakout educativo teatralizado Villa Flamenco: Bad Funny vuelve para reforzar ciertos saberes, o estudia en Geografía e Historia los distintos contextos donde se desarrolla el título, entre otras actividades.

La gamificación implica un proceso más complejo de diseño, desarrollo y evaluación de la propuesta lúdica. Se pretende que el alumnado se sienta protagonista y tenga una inmersión en una experiencia de aprendizaje, utilizando varias de las estrategias o elementos mencionados anteriormente. Se cuida la estética, la narrativa y las diversas dinámicas y mecánicas de juego que se van a incluir, por lo cual este tipo de experiencias se aplican a medio/largo plazo.

Un ejemplo de gamificación es el proyecto Game of Thrones: La Ira de los Dragones, en el que durante un semestre se recrea el universo de la famosa serie proponiendo diferentes retos con los que se trabajan los aspectos teórico-prácticos y físico-cognitivos a través de intentos de derrocamiento, alianzas o invasiones (Pérez-López et al., 2019).

A la hora de llevar a cabo cualquiera de estas modalidades de incorporación del juego en el aula, se precisa un proceso reflexivo similar al que deberíamos tener en cuenta en la aplicación de cualquier otro tipo de estrategia metodológica. La diferencia radica en que esta es más emocionante y, probablemente, trascendente para el aprendizaje de nuestro alumnado, si lo comparamos con metodologías más tradicionales. Pero esto no significa que en este tipo de trabajo no se requiera esfuerzo por parte tanto del docente como del alumnado.

Un proyecto de gamificación obliga a cuidar hasta el último detalle para aumentar la implicación del alumnado, así como las posibilidades de que se adquieran y mejoren las competencias y contenidos trabajados. Exige mucho tiempo para el diseño previo y su implementación de manera que se atiendan a las necesidades y demandas del alumando y de la propia narrativa del proyecto. Igual que una experiencia de gamificación exige mucho de un docente (de sobra compensado por los fantásticos beneficios que reporta, profesionales y

personales), al alumnado también le requiere un nivel de implicación y compromiso considerable. Por ello, es recomendable, por no decir imprescindible, que su participación sea totalmente voluntaria y, por tanto, que sea consecuencia de su decisión y no de la imposición del docente.

Por otro lado, el docente tiene que crear contextos de aprendizaje para hacer al alumnado protagonista, como hace un game master en los juegos de rol. De este modo, incidirá de manera significativa tanto en la motivación como en su aprendizaje y, además, le permitirá dedicar la atención necesaria a quien la requiera. Tampoco se puede olvidar la importancia y la necesidad de emplear tiempo fuera del horario reglado de clase, de modo que se pueda atender convenientemente a las demandas que le vayan surgiendo al alumnado y adaptar los diferentes ritmos de aprendizaje.

El uso de las TIC también es una cuestión a considerar. A pesar de no ser indispensable, ya que se puede hacer una actividad lúdica sin tecnología, su uso puede resultar crucial para el éxito de la experiencia. La gamificación, sin duda, puede llevarse a cabo de forma analógica, pero hay que ser conscientes (y actuar en consecuencia) de las posibilidades que nos ofrece la tecnología y, más aún, con lo significativa que es para el alumnado actual. Gracias a ella, en la mayoría de los casos aumentará exponencialmente su motivación y, de rebote, su aprendizaje.

Además, este tipo de proyectos necesita una revisión de los procesos de evaluación, pues no deja de ser un aspecto importante en toda metodología. No podemos evaluar estrategias de aprendizaje lúdicas con métodos tradicionales. Hemos de integrar la evaluación dentro de la dinámica del juego o, en el caso de la gamificación, en su narrativa. La evaluación no puede considerarse un elemento ajeno a la experiencia, sino que debe integrarse en ella.

En este sentido, ayuda mucho que el primer feedback que reciba el alumnado tras la realización de un reto formativo aproveche expresiones propias de la narrativa o que utilice personajes de referencia que se puedan identificar con diferentes grados de consecución. Asimismo, su propia dinámica favorece la autoevaluación y la coevaluación del alumnado. Con esta tarea de evaluación, integrada en la actividad lúdica, se promueve la toma de conciencia de la calidad de su trabajo y de los aprendizajes que ha adquirido. El desarrollo de una evaluación formativa adquiere una relevancia clave, donde el alumnado sea partícipe de ella, con responsabilidad y repercusión en el resultado final,

tomando conciencia de lo realizado, así como de las acciones y recursos que hubieran enriquecido su proceso formativo. Y todo ello no solo en relación con su trabajo, sino también con el de sus compañeros de aventura. Para alcanzar este objetivo, los docentes debemos generar un contexto previamente en el cual se sientan motivados, acogidos y cómodos, y ayudarlos a cambiar la perspectiva que tienen de las «relaciones» dentro del aula.

Los docentes hemos de adoptar una actitud lúdica para encontrar el lado divertido a lo curricular, así como enfocarlo de manera no convencional para captar la atención de los estudiantes. También es esencial estar completamente convencido del valor educativo del juego para gestionar la incertidumbre y persistir cuando aparezcan dificultades.

Es importante tener la mayor base posible de experiencias lúdicas, no podemos enseñar jugando si nosotros y nosotras no lo hacemos. Además, a la hora de generar diferentes narrativas, la lectura, el visionado de películas, series, obras de teatro... será determinante. Gracias a ello, no solo conoceremos infinidad de mecánicas de juego, sino que también contaremos con una «base de datos» de gran valor a la hora de elaborar la narrativa de nuestro proyecto.

3. ¿Cuáles son los mitos en torno a la inclusión del juego en el aula?

Tras esta primera aproximación a la incorporación del juego en los contextos educativos, sus posibles modalidades y los elementos que las caracterizan, vamos a poner el foco en los procesos de gamificación y en los mitos que en torno a esta estrategia de enseñanza-aprendizaje se han ido construyendo en las últimas décadas.

Son muchas las voces contrarias al binomio diversión-aprendizaje, alegando la posible desviación de la atención de lo verdaderamente importante: el aprendizaje del alumnado. En el caso de la gamificación, esta es una de las concepciones erróneas más recurrentes, el convencimiento de que la gamificación lleva implícita la diversión, consecuencia de considerarla prácticamente como sinónimo de jugar. Es más, a raíz de ello, son muchos los detractores que la critican por convertir la escuela y el aprendizaje en un «parque de atracciones», donde lo prioritario es que el alumno se lo pase bien. Por tanto, se ha de aclarar que gamificar no es lo mismo que jugar y que su principal característica no es la diversión, sino la emoción.

Una cosa es que la gamificación aproveche los principios y principales elementos motivadores de los juegos (en especial sus mecánicas) y otra bien distinta es que sea un juego. Es más, en el caso de buscar un sinónimo, sería mucho más adecuado identificar la gamificación con el concepto de aventura, por todo lo que supone de toma de decisiones, flexibilidad cognitiva, gestión emocional, etc., en la línea de Pérez-López (2020), quien define gamificar como:

Cautivar al alumnado para sumergirlo en una aventura que le permita alcanzar una finalidad educativa que trascienda el final de la experiencia, a partir de un propósito apasionante y donde los retos y recursos que plantee el docente (guía, pero no protagonista) deberán estar coherentemente integrados en la narrativa que se haya construido. (p. 39)

Por otro lado, llevar a cabo experiencias en las que interviene el juego permite crear una zona segura donde equivocarse está permitido e incluso forma parte de dicha diversión/emoción. Esto promueve la motivación del alumnado para alcanzar los objetivos de la materia en cuestión. En el caso del uso del videojuego en el aula, no solo se ha comprobado cómo el alumnado no se «distrae», sino que hay evidencias de que se consigue una mayor capacidad de atención por su parte, así como la habilidad para interpretar mapas, rapidez en la toma de decisiones, mejora su memoria de trabajo e impulsa la creatividad del usuario (Palaus et al., 2017). Además, permite vincular a las nuevas generaciones, nacidas en la era digital, con los «programas pedagógicos convencionales».

Tal como impulsan las nuevas leyes educativas, el aprendizaje se coloca en el centro de interés del alumnado y en su contexto más inmediato. Algunos alumnos, al finalizar el videojuego Villa Flamenco (ABV), manifestaban en sus comentarios:

El juego me ha encantado, porque he podido aprender más sobre la música y el flamenco.

Me gustaría saber si puede haber una segunda parte de este videojuego.

Aprenden y quieren repetir la experiencia educativa, ¿se puede pedir más? Fomentamos el paso de la motivación extrínseca a la intrínseca, es decir, al aprender por el placer y la satisfacción de aprender, y no el acumular conocimientos para obtener la máxima nota el día del examen. De hecho, un buen reflejo en la aplicación de este tipo de experiencias suele ser que el alumnado olvide que tiene que ser calificado. Merece la pena repetirlo, en un momento en el que la burocratización de la profesión docente puede desalentar el iniciar este tipo de aventuras educativas, resulta fundamental reafirmarnos en la idea de que el binomio aprendizaje-disfrute es posible y necesario.

También es habitual pensar que estas experiencias eviten el pensamiento profundo del alumnado, viéndose presos del aprender haciendo. Es normal que surjan estas dudas cuando, por desgracia, no abundan las propuestas de gamificación en las que la reflexión y la conciencia crítica sean dos de sus pilares básicos, como debería suceder. Sin ello, toda intervención que llevemos a cabo bajo la denominación de gamificación dejará de serlo. En realidad, este es uno de los grandes problemas, muy relacionado con lo comentado anteriormente acerca de la diversión que se supone que debe caracterizar a este tipo de planteamientos. Por consiguiente, otra idea que deberíamos tener grabada a fuego valyrio es que, en la gamificación, la acción sin reflexión no es más que mera diversión, por lo que estaríamos cayendo en un relativismo lúdico donde todo vale y dando la razón a quienes utilizan ese argumento como arma arrojadiza contra los que gamifican. Por ello, se han de diseñar momentos y espacios para que el alumnado reflexione y analice, desde una perspectiva crítica, la experiencia en la que se halla inmerso. Además, esto lo ayudará a ser todavía más consciente del valor de lo que estará viviendo, de su aprendizaje y de cómo enriquecerlo. En definitiva, mejorará su sensación de progreso, elemento clave a la hora de incidir en su motivación intrínseca.

Por otro lado, cabe tener en cuenta que la finalidad no es jugar por jugar ni crear una afición asociada a una recompensa externa, en cuyo caso estaríamos contribuyendo a que el alumnado solo estudiase a cambio de un premio. Hay que pensar en aportar un aprendizaje. La crítica a planteamientos que se basan fundamentalmente en la asignación de puntos no solo es entendible, sino que está muy justificada. Es más, un enfoque de esas características acaba generando en el alumnado dependencia o rechazo, y ninguna de las dos opciones aporta nada positivo en la formación de nuestros alumnos. Es mejor si el alumnado aprende motivado, implicado y quiere mejorar e ir más allá obteniendo una conciencia crítica.

Sin duda, un aspecto determinante para reconocer una intervención como una gamificación, más allá de que posea una narrativa y de que esta sea la que dé lugar y justifique cada uno de los retos y misiones que conforman el proyecto, es que incida en la motivación intrínseca. Esto no quiere decir que en una gamificación no tenga cabida otorgar premios o recompensas que favorezcan la motivación extrínseca. De hecho, son un buen reclamo al comienzo de un proyecto para llamar la atención del alumnado. Pero, evidentemente, hemos de ir más allá con el paso del tiempo, teniendo como referencia aspectos de gran valor a la hora de favorecer la motivación intrínseca, como los relacionados con la

competencia, la autonomía o la conexión entre los estudiantes (Deci y Ryan, 2002).

En la actualidad, en más ocasiones de las que podamos creer, hay quien utiliza la gamificación por moda, porque mucha gente lo hace, sin una reflexión profunda y un análisis crítico de las necesidades reales del alumnado (y el mejor modo de afrontarlas). Algo así carece por completo de sentido, porque la gamificación no es un comodín con el que resolver cualquier dificultad con la se tope un docente en su día a día. Otra cosa bien distinta es identificar un problema de motivación y, además, descubrir que un planteamiento basado en mecánicas lúdicas y/o la ficción sea realmente significativo para ellos. Al igual que cualquier otra iniciativa relacionada con la innovación educativa, se debe entender como un medio, no como un fin en sí misma, por lo que precisa de un proceso reflexivo del profesorado que desee implementarlo, acorde a su propia experiencia profesional y a su formación permanente, que nunca debe abandonarse.

Por otro lado, una experiencia de gamificación realmente funciona si después de ella no vuelves a necesitar la gamificación. Eso significará que habrás logrado incrementar la motivación de tu alumnado, y con ella su implicación y compromiso con su formación. El problema es que hay docentes que parece que necesitan «gamificación en vena», volviéndose «adictos» a ella (Pérez-López, 2019), priorizando su deseo a las necesidades del alumnado. De hecho, no se justifica, a priori, desarrollar un proyecto de estas características durante todo un curso académico, ni hacer un proyecto tras otro con los mismos alumnos. De igual modo, tampoco tiene sentido o, mejor dicho, no es correcta la denominación de actividad gamificada (Pérez-López, 2020), puesto que nunca podrá ser algo puntual, dado que con ella se aspira a objetivos transcendentes, a la adquisición de competencias y valores que, sin duda, no se pueden alcanzar en una hora, ni siquiera en una única sesión. En tal caso, ¿cuánto sería el tiempo necesario? Muy sencillo, aquel que necesites para alcanzar el objetivo que da lugar al proyecto. Y, tras ello, sería muy recomendable dar continuidad a lo vivido a través, por ejemplo, de una propuesta de ApS, en la cual el alumnado ponga en práctica lo aprendido en un contexto real y, además, ofrezca un servicio a la comunidad ayudando a personas en riesgo de exclusión social o con necesidades muy concretas en su entorno cercano.

4. Reflexiones finales

Está claro que sin emoción no hay aprendizaje (Mora, 2017). Sin embargo, para trabajar a través del juego en el aula, el docente tiene que estar dispuesto a salir de su zona de confort y hacer frente a situaciones en las que no tendrá el control absoluto de la clase, o esta no transcurrirá como inicialmente tenía programado. Este tipo de metodologías o experiencias, donde el alumnado es el auténtico protagonista de su propio aprendizaje, tiene parte de ensayo y error, y el docente ha de permanecer en un estado de continuo análisis y posible revisión de las estrategias a utilizar durante las distintas dinámicas propuestas, como cambio de agrupamientos, tiempos, espacio, etc. Como ocurre en cualquier otra metodología, el proceso de aprendizaje cobra especial relevancia frente al posible producto final, teniendo que ser consciente de este aspecto en todo momento durante el desarrollo de nuestra propuesta. De este modo, se posibilitará la adquisición de los aprendizajes previstos, aumentando la motivación e interés no solo por parte del alumnado, sino también del profesorado que adopta el papel de guía.

Este tipo de experiencias aportan numerosos beneficios cognitivos y sociales para el aprendizaje: aumento de la motivación, ya que los juegos representan una atractiva y divertida forma de aprender; mejora de la retención de la información, puesto que parten de situaciones significativas que ponen en valor lo aprendido; desarrollo de habilidades y capacidades, dado que su puesta en marcha los dota de herramientas para la resolución de problemas, la colaboración, la toma de decisiones o el pensamiento crítico; afloramiento del pensamiento creativo, que permanece presente tanto en la planificación (docente) como en la ejecución (discente) de las tareas; creación de aprendizajes memorables, donde el alumnado relaciona lo que ya sabe con lo que aprende a través de la experimentación; y flexibilización del aprendizaje, pues los juegos pueden adaptarse a diferentes niveles de habilidad, etapa educativa, área de conocimiento, estilo de aprendizaje, etc., cosa que permite que los estudiantes puedan marcar su propio ritmo de aprendizaje.

En definitiva, no se trata de jugar por jugar. Como cualquier experiencia,

independientemente del grado de complejidad que pretendamos en su aplicación, requiere de un proceso de elaboración meditado. Por su versatilidad, podemos combinarla con otras estrategias metodológicas, ya sea un punto lúdico, diseñado para su inclusión en una secuencia didáctica determinada, o una gamificación, con el objetivo de trabajar una situación de aprendizaje completa en nuestro centro de Primaria o Secundaria. Sin embargo, es importante insistir en que no consiste solo en buscar una diversión vacía, sino en emocionar a nuestro alumnado para que adquiera, de una forma más motivadora y personalizada, los aprendizajes previstos. De lo contrario, nuestra huida de un aprendizaje bancario[12] nos puede llevar a extremos indeseados, en los que la falta de rigor y planificación sean los protagonistas, en lugar de encontrar aliados para el desarrollo de las distintas habilidades de nuestro alumnado, como son el desarrollo de las funciones ejecutivas del cerebro y las soft skills o habilidades blandas (Diamond, 2013; Kostikova et al., 2021). Por este motivo, el propio profesorado necesita una formación que le permita huir de ciertos mitos y concepciones erróneas, ante la loable predisposición de crear entornos educativos más atractivos.

5. Referencias

Ardila-Muñoz, J. (2019). Supuestos teóricos para la gamificación de la educación superior. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 12, 71-84. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-24.stge

Canals, P. C., Minguell, M. E. y Belmonte, D. B. (2020). Gamificación y aprendizaje basado en juegos: Consideraciones generales y algunos ejemplos para la Enseñanza de la Geología. Enseñanza de las ciencias de la tierra: Revista de la Asociación Española para la Enseñanza de las Ciencias de la Tierra, 28(1), 5-19.

De Paula-Souza, T. V., de Paula-Souza, É. V., da Silva, T. G. N., De Medeiros-Silva, D. y Ribeiro, M. E. N. P. (2015). Proposta educativa utilizando o jogo RPG Maker: Estratégia de conscientização e de aprendizagem da química ambiental. Holos, 8, 98-112.

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2002). Handbook of self-determination research. University Rochester Press.

Diamond, A. (2013). Executive functions. Annual Review of Psychology, 64, 135-168.

Gómez-Gonzalvo, F., Molina-Alventosa, P. y Devis, J. (2018). Los videojuegos como materiales curriculares: una aproximación a su uso en Educación Física. Retos, 34, 305-310.

Kostikova, I., Holubnycha, L., Girich, Z. y Movmyga, N. (2021). Soft skills development with university students. Revista romaneasca pentru educatie multidimensionala, 13(1), 398-416.

Mora, F. (2017). Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama. Alianza.

Navarro-Mateos, C., Pérez-López, I. y Femia, P. (2021). La gamificación en el

ámbito educativo español: revisión sistemática. Retos, 42, 507-516.

Palaus, M., Marron, E. M., Viejo-Sobera, R. y Redolar-Ripoll, D. (2017). Neural basis of video gaming: a systematic review. Frontiers in Human Neuroscience, 11, 1-40. https://doi.org/10.3389/fnhum.2017.00248

Pérez-López, I. J. (2019). Los (al menos) 7 pecados capitales en torno a la gamificación. Habilidad Motriz, 53, 2-4.

Pérez-López, I. J. (2020). De las 7 Bolas de Dragón a los 7 reinos de Poniente: viajando por la ficción para transformar la realidad. CopiDeporte S.L.

Pérez-López, I. J., Rivera-García, E. y Trigueros, C. (2019). 12+ 1. Sentimiento del alumnado universitario de educación física frente a una propuesta de gamificación: «Game of Thrones: la ira de los dragones». Movimento, 25, 1-15.

Valero-Valenzuela, A., García, D. G., Camerino, O. y Manzano, D. (2020). Hibridación del modelo pedagógico de responsabilidad personal y social y la gamificación en educación física. Apunts. Educación física y deportes, 3(141), 63-74.

9. El contenido íntegro de estas actividades se puede consultar en la página web de PedaLAB UGR y en su canal de YouTube.

10. Juegos en los que prevalece el propósito formativo sobre la diversión.

11. Villa Flamenco es un videojuego original creado por José Alberto Amador para el aprendizaje de los aspectos básicos del flamenco. Tanto dicho título como su segunda parte (Villa Flamenco Origins), así como el repertorio original perteneciente a su banda sonora y las distintas propuestas interdisciplinares, se pueden encontrar en la web https://sites.google.com/ieslosmontes.es/villaflamenco

12. Metáfora utilizada por el pedagogo Paulo Freire en el que el estudiante es visto como un banco que recibe, de forma unidireccional, conocimiento memorizado y acumulado que luego repetirá sin prácticamente ningún tipo de reflexión.

6

Investigación colaborativa como estrategia para la transformación de la práctica pedagógica

ALMUDENA OCAÑA-FERNÁNDEZ, ELENA GÁMEZ-SÁNCHEZ, BLANCA OCÓN-HERNÁNDEZ Y MARÍA LUISA REYES-LÓPEZ

1. Introducción

La respuesta a la pregunta de quién investiga en la escuela puede parecer obvia si entendemos la investigación como una acción motivada por la curiosidad y el deseo de comprender, que se lleva a cabo de manera sistemática y es mantenida en el tiempo. Desde esta perspectiva, podríamos responder, sin lugar a dudas, que las personas que a diario investigan en la escuela son los docentes e, incluso, podríamos mencionar al alumnado como parte de este proceso.

Sin embargo, cuando en uno de nuestros encuentros en el laboratorio lanzamos esta pregunta, pocos docentes se sentían interpelados y pocos asumían la labor de la investigación como propia. A pesar de que cada día observan la realidad de sus aulas para identificar necesidades y, a partir de ahí, diseñar propuestas pedagógicas que revisan continuamente, no reconocían la investigación como parte fundamental de su trabajo. Esta necesidad de investigar aparece desde el primer momento en el que comenzamos a hacernos preguntas, cuando queremos saber cómo funcionan las cosas, cuando pensamos en la forma de mejorar nuestra práctica educativa, cuando cuestionamos nuestras acciones y los resultados que se derivan de ellas, incluso cuando tratamos de comprender dónde se generan nuestras creencias y concepciones sobre la educación. Pero, desafortunadamente, en la vida cotidiana de los centros educativos no se institucionalizan estas prácticas ni se contempla un espacio temporal destinado a promover estos procesos de investigación que fomenten la mejora de la acción pedagógica.

Quizás esta situación se deba a que, tal y como apuntan Gimeno y Blanco (2004), durante décadas ha existido una tradición dominante de lo que significa investigar y sobre quién puede hacerlo, privilegiando enfoques positivistas y excluyendo la posibilidad de que la investigación realizada por el profesorado pudiera considerarse como referente académico. En este contexto, numerosos docentes han puesto en duda su capacitación para llevar a cabo una investigación que dé respuesta a las preguntas que surgen desde la escuela. Pero, realmente, ¿quién puede hacerlo mejor que ellos y ellas?

Ahora pongamos nuestra atención en la Universidad, que ha sido la encargada de legitimar cuáles eran los procesos de investigación educativa pertinentes. Sus

investigadores e investigadoras han sido los responsables de desarrollar numerosos estudios a través de diferentes enfoques metodológicos, con o sin financiación institucional, y con el «propósito» de avanzar en el conocimiento de los contextos educativos. Pero ¿qué está pasando con los hallazgos de esas investigaciones? A diferencia de lo que sucede en otras disciplinas como la medicina, los docentes no suelen consultar las revistas y foros especializados donde se lleva a cabo la transferencia de investigaciones por parte de la academia. ¿A qué se debe esta brecha entre quién investiga (universidad) y quién enseña (escuela)?[13]

A pesar de la existencia de una amplia literatura acerca de esta disfuncionalidad entre la producción, la transferencia y el uso del conocimiento pedagógico (Feuer et al., 2002), las problemáticas que rodean el escaso impacto de la investigación educativa en la práctica nos acompañan desde hace ya mucho tiempo, sin respuestas claras y útiles que pongan en valor el papel de la investigación educativa para optimizar la educación como proceso humano, intencional y sistemático.

Algunas de las razones que pueden explicar esta brecha están relacionadas con la diferencia entre la cultura de la investigación y la cultura escolar. La escasez de resultados prácticos en las investigaciones conduce a los docentes a considerar estos como artificiales, inaccesibles o poco útiles para su práctica. Esta falta de aplicabilidad, en unos casos, y la ambigüedad en otros suponen una barrera para el uso real de los hallazgos de esas investigaciones que, por otro lado, utilizan un lenguaje en ocasiones demasiado técnico y complejo. Asimismo, la investigación existente es difícil de consultar y localizar, pues no suele difundirse en espacios frecuentados por el profesorado (González-Ramírez et al., 2020). Así que no se cumple uno de los requisitos básicos que establece Stenhouse (1981) para la investigación: la necesidad de que se haga pública. Pública en el sentido de accesible para todos los profesionales de la educación. En la actualidad, son numerosas las revistas que difunden esta investigación, pero sus consumidores están muy alejados de la escuela.

Observamos, pues, cómo la investigación educativa no está cumpliendo su propósito, pues, tal y como afirma Bulsón (2017), la utilidad del conocimiento científico es más que nunca una exigencia social. Si la cultura científica de una sociedad es un indicador del valor social de la investigación como eje que vertebra la transformación y la cohesión, es necesario generar espacios en los que se pueda hacer más y mejor investigación. «Desde esta perspectiva, la

investigación que no tiene impacto científico y social carece de valor» (González-Ramírez et al., 2020, p. 270).

Uno de los retos que se nos plantea es minimizar esa brecha entre universidad y escuela, entre los expertos en la investigación y los expertos en la práctica educativa para atender a las demandas de la sociedad actual. Los docentes no solo se han de ocupar del proceso instructivo enfocado a la enseñanza-aprendizaje de los contenidos curriculares tradicionales, sino también contribuir a la formación integral del alumnado en aspectos como los valores, actitudes, la autorregulación emocional, las relaciones interpersonales, entre otros. También tienen que proporcionarles las herramientas necesarias para un aprendizaje continuo a lo largo de la vida. Esta labor, complicada de por sí, además, está mediada por un contexto cada vez más complejo motivado por las características cambiantes de nuestras sociedades.

Ante esta situación, hacen falta estrategias que nos permitan dar respuestas útiles para adaptar la educación a las nuevas demandas sociales. Si la investigación educativa se presenta como una posibilidad para facilitar la identificación de necesidades y la toma de decisiones que promuevan la mejora de los procesos formativos y de convivencia en los centros, no puede ser ajena a la acción cotidiana del profesorado. Debe ser deseada, consensuada, participativa y contextualizada, es decir, generada y liderada por los propios docentes (Martínez-González, 2007; Hernández-Rivero et al., 2020).

Para este cambio, uno de los primeros pasos es que el profesorado sea consciente de su rol de investigador, un rol intrínsecamente ligado a su práctica en el aula, tal y como ya han señalado autores como Stenhouse (1981) y Hargreaves (1999). Una vez que se reconozca ese rol como propio, se ha de implementar un modelo colaborativo de investigación que contribuya a la contextualización de la investigación educativa (Ostinelli, 2016) desde diferentes perspectivas aportadas por docentes e investigadores, con el objetivo de encontrar estrategias que permitan una indagación colectiva y reflexiva, en la cual el conocimiento y la comprensión de la pedagogía tenga lugar en la esfera pública de sus propias escuelas (Raiker, 2020).

Las ideas hasta ahora expuestas fueron motivo de diálogo en uno de los seminarios desarrollado en el Laboratorio PedaLAB UGR y, a partir de ellas, hemos seguido reflexionando para elaborar este texto cuatro docentes de educación musical: dos del ámbito universitario, una de Educación Secundaria y

otra de educación no formal en edades tempranas.

Para cada una de nosotras, la experiencia en el ámbito de la investigación había sido muy diferente antes del momento de encontrarnos para realizar los proyectos de investigación colaborativa en los que hoy en día participamos. Para las docentes universitarias, la iniciación en la investigación vino determinada por la necesidad de realizar una tesis doctoral para conseguir la estabilidad laboral. Desde ese momento, la participación en diferentes proyectos I+D ha sido una constante, siendo la investigación, junto con la docencia y la gestión, uno de los elementos básicos que configuran el perfil profesional del docente universitario. En cambio, las docentes de ámbitos no universitarios no habían tenido ninguna relación con la investigación. En la formación inicial nadie había abordado el tema y solamente en algún curso de formación permanente se habían planteado algunas estrategias desde un paradigma positivista con el propósito de hacer evaluaciones de procesos educativos. La participación en investigaciones se limitaba a responder a algún cuestionario a petición de investigadores externos.

Pero podemos señalar un punto de inflexión en estas trayectorias profesionales en relación con la investigación. Para las docentes universitarias, María Luisa y Almudena, este momento se produce cuando comienzan a introducir estrategias de investigación en sus asignaturas de los grados de Educación. Se utilizaron los relatos autobiográficos para reflexionar sobre las concepciones y creencias previas que se articulaban en los procesos de construcción identitaria de los futuros docentes. Después, se puso en el centro la observación como herramienta para analizar la realidad y, articular desde ahí, la reflexión que surge del diálogo entre la práctica y la teoría para encontrar respuestas a preguntas que emergían de los contextos educativos durante las prácticas del alumnado. Y así, en esa búsqueda de conectar la docencia, la investigación y la transformación educativa, surgió el proyecto Gorgoritos, espacio educativo no formal donde la docencia en educación musical temprana está acompañada de estrategias de investigación. Este hecho ha sido el que ha permitido que el proyecto, con el paso de los años, se convierta en una spin-off de la Universidad de Granada que supone un modelo exitoso de transferencia en educación. En este espacio el grupo de docentes desarrolla un proceso colaborativo de investigación sobre la acción, supervisado desde sus comienzos por el grupo de investigación ICUFOP, pero que está funcionando de manera cada vez más independiente. Aquí es donde se desarrolla la carrera profesional de Elena, que participa en una investigación colaborativa desde su ingreso en Gorgoritos.

Esta experiencia fue el punto de partida para explorar la posibilidad de generar otro espacio de investigación colaborativa entre docentes e investigadores que abarcara también la educación formal obligatoria. Así nació el Laboratorio Pedagógico PedaLAB UGR, en el cual se desarrolla un proyecto de investigación colaborativa sobre cómo las preferencias musicales de los estudiantes condicionan la construcción de su identidad. Este es el espacio en el que Blanca inicia su rol de docente-investigadora.

A continuación, recogemos algunas reflexiones sobre nuestra participación en estos proyectos realizando una aproximación a los elementos que los caracterizan, las dificultades que hemos ido encontrando y también las oportunidades que nos ha proporcionado la incorporación de la investigación en nuestra práctica docente.

2. ¿Qué elementos caracterizan los proyectos de investigación colaborativa?

Una de las fortalezas de este tipo de investigaciones es que el punto de partida son las necesidades del contexto y no las necesidades de los investigadores externos. La motivación para desarrollar la investigación surge de nuestra inquietud por mejorar la práctica, por dar con la respuesta a una dificultad de aprendizaje o por entender, desde un análisis profundo, los porqués del éxito de una propuesta implementada en el aula.

En la primera fase de la investigación, identificamos el conjunto de necesidades/dificultades que son sentidas como comunes por parte del equipo y, a partir de ahí, se seleccionan los objetivos y las preguntas de investigación.

Una vez establecido el objeto de estudio, el siguiente paso es seleccionar el enfoque metodológico. En nuestras investigaciones hemos optado por un paradigma sociocrítico mediante el cual utilizamos estrategias de investigación participativas que permiten reflexionar desde la acción. La investigación cualitativa nos proporciona un marco epistemológico para el desarrollo de procesos donde participan todos los agentes educativos (docentes, familias, estudiantes...) en el que hallamos un espacio de seguridad que posibilita la escucha de nuestras voces.

Tradicionalmente, en los contextos educativos se ha utilizado un enfoque positivista, vinculado, sobre todo, a la evaluación, lo cual limitaba la comprensión de la experiencia de una manera más profunda. Si, tal y como se enuncia en la nueva ley educativa LOMLOE, lo que queremos es generar metodologías de éxito, necesitamos ir más allá y comprender mejor los procesos. Para ello, precisamos de enfoques de investigación que nos permitan esta comprensión profunda de cuanto acontece en el aula y, desde ahí, diseñar estrategias de mejora en una nueva planificación. Para esta tarea, el paradigma sociocrítico es el más adecuado utilizando la evaluación comprensiva o la investigación-acción colaborativa.

En el momento en que nos convertimos en docentes-investigadoras, tenemos que llevar a cabo un estudio exhaustivo de la realidad que nos rodea, y esto implica una toma de conciencia de cuáles son los propios marcos de referencia desde los que estamos actuando y mirando esa realidad. No nos dejamos a la «persona» en la puerta de la clase y gestionamos multitud de situaciones imprevistas valiéndonos de nuestras herramientas personales. Por esta razón, es imprescindible trabajar de forma compartida sobre la propia identidad.

Este trabajo exige tiempo y constancia para, progresivamente, comprender las razones que hay debajo del modo en que actuamos como docentes, qué pensamientos, sentimientos y deseos sustentan nuestra acción para, progresivamente, ir explicitando cuáles son las concepciones y las creencias que operan en nuestra acción educativa.

La educación, desde su dimensión política, nos interpela a dar respuesta a cuáles son los ideales que nos mueven como docentes. Tenemos que profundizar en nuestra propia identidad para saber qué «gafas» estamos utilizando para mirar esa realidad, por qué ponemos el foco en una cosa u otra y qué interpretaciones hacemos de ella. De este modo, podremos comprender mejor la manera de observar y, desde ahí, generar marcos de referencia compartidos.

En esta construcción del marco de referencia, otro momento significativo es la lectura de bibliografía especializada. Es importante no solo tomar conciencia de nuestra identidad personal y de la del resto del grupo, sino también ser capaces de enriquecer nuestra mirada con otras perspectivas que provienen de textos teóricos sobre los conceptos que articulamos en nuestra investigación o de textos empíricos en los cuales otras personas han estudiado realidades similares.

En este proceso se pone en juego una ecología de saberes que integra lo disciplinar, lo práctico y lo experiencial, y se realiza una transición entre una identidad individual a una identidad compartida a través de la creación de un marco de referencia común. Un marco construido desde la horizontalidad y que nos sirve como punto de partida para analizar la realidad del aula.

A continuación, diseñamos las herramientas de recogida de información teniendo en cuenta las circunstancias específicas de cada contexto de forma que puedan ser implementadas con éxito. La herramienta «ideal» a veces no funciona tal y como investigadores externos la pondrían en práctica, así que nosotras, como equipo docente-investigador, somos responsables de su diseño, implementación

y revisión, en el caso de que sea necesario.

Una vez que se ha recogido la información, se analiza, primero de manera individual y luego compartida, para ir identificando temáticas sobre las que discutir y, posteriormente, redactar los principales hallazgos que permitan revisar la práctica e incorporar mejoras.

Se ha de revisar periódicamente el trabajo que se está realizando, tanto en términos de objetivos como de plazos, y verificar que el interés que justificó la participación en la investigación se sigue manteniendo. Aquí es crucial la figura de la coordinación, que propicia un clima de participación y colaboración, ejerciendo un liderazgo distribuido en la toma de decisiones. En este sentido, creemos que una de las claves del éxito de las investigaciones en las que participamos se debe a que se ha creado un espacio de trabajo realmente horizontal, donde no existen jerarquías y donde se valoran las capacidades que cada persona aporta al grupo desde su formación y experiencia. La flexibilidad ante las circunstancias que pueden ir apareciendo, así como el compromiso mantenido en el proyecto, son elementos fundamentales que generan una cultura de grupo que trasciende lo profesional y que ha tejido vínculos personales que nos permiten exponernos y correr riesgos sin temor al juicio.

3. ¿Qué dificultades se encuentran en el proceso?

La participación en proyectos de este tipo tiene un reconocimiento desigual en los distintos entornos laborales, lo cual, en ocasiones, provoca algunos inconvenientes.

Para las docentes universitarias, la dificultad reside en que la investigación colaborativa comporta unos tiempos diferentes a otro tipo de investigaciones, pues no todas las personas que participan en ellas tienen la formación requerida en estrategias de investigación. Así, durante el desarrollo de esta, hay que implementar espacios de formación y asesoramiento sobre técnicas de recogida o análisis de datos. El hecho de que todo el grupo se implique en todas las etapas de la investigación supone una mayor lentitud en su desarrollo. Además, la democratización del proceso exige más reuniones y momentos para el diálogo y el consenso. Otro aspecto que entraña una dificultad añadida está relacionado con la transferencia de dichas investigaciones, que, por coherencia, no puede limitarse a los productos que se legitiman desde la institución universitaria (artículos de impacto, principalmente) y que son los que, a la larga, se reconocen en la evaluación profesional. El hecho de tener que articular otras formas de transferencia nos obliga a limitar esa producción que se identifica con una carrera científica de éxito.

Pero, precisamente, estas dificultades son las que nos enfrentan al reto de ir introduciendo cambios en la cultura de la investigación en el ámbito universitario. El desarrollo de investigaciones colaborativas nos ha puesto en el camino de valorar mucho más otras formas de transferencia y, aunque debemos seguir publicando en los circuitos propios de la academia, ahora más que nunca estamos observando la potencialidad de este tipo de investigación para ir asentando un cambio, lento, pero real y sostenido dentro del aula. Observamos cómo esa transferencia, esa dEvolución de las investigaciones a los participantes y a la sociedad en general está dando sus frutos, generando esa evolución en los procesos educativos que queremos resaltar cuando escribimos dEvolución con «d» minúscula.

Para las docentes no universitarias, el desafío radica en equilibrar la elaboración de propuestas pedagógicas con la recogida, análisis e interpretación de la información. En las aulas suceden cosas que merece la pena detenerse a mirar, pero la vorágine diaria complica recoger esa información que se genera para después sistematizarla y analizarla.

La vinculación al laboratorio, en el caso de la docente de Secundaria, y la posibilidad, en el caso de la docente de educación no formal, de desarrollar su trabajo en un espacio educativo que ha sido concebido desde la investigación, les han permitido conocer estrategias para minimizar esta dificultad. Incluso es destacable que, en el contexto no formal, la recogida de datos se ha sistematizado con una herramienta construida ad hoc para este espacio y, además, se han articulado tiempos reconocidos en su jornada laboral para llevar a cabo el análisis compartido de forma periódica con todo el equipo de docentes. Tal vez este ejemplo podría tenerse en cuenta en los contextos educativos formales donde los docentes dedican varias horas a la semana a reuniones que, en la mayoría de las ocasiones, están destinadas al diseño de propuestas pedagógicas y a la evaluación/calificación. ¿Por qué no aprovechar estos momentos para atender a una evaluación que ponga el foco en la experiencia de los propios actores y no se limite a los criterios y estándares impuestos desde fuera? ¿Por qué no destinar estos espacios de encuentro para iniciar procesos de investigación colaborativa?

También falta tiempo para poder revisar literatura científica, ponerla a dialogar con la práctica y después escribir para que se conozcan los hallazgos de nuestras investigaciones. Con todo, el hecho de poder compartir estas actividades con otros docentes e investigadores expertos nos ha proporcionado las herramientas y también la confianza para llevar a cabo estas tareas de manera sostenida en el tiempo. La inclusión de estos procesos de recogida y análisis permite ir construyendo una acción pedagógica desde la práctica informada, la cual, aunque demanda más dedicación, a largo plazo proporciona más respuestas y posibilidades de mejora.

Otra dificultad vinculada a una falta de cultura de la investigación en los centros educativos es que no siempre el claustro y las familias entienden el desarrollo de una investigación como una actividad normalizada asociada a la práctica, sino que la vinculan con la evaluación y el juicio externo, cosa que en ocasiones provoca cierta desconfianza. Esto pone sobre la mesa la necesidad de establecer un vínculo de comunicación constante con la comunidad educativa, trasladar en

qué consiste la investigación, de qué modo es necesario que se involucren, qué fortalezas puede tener para la acción educativa y, por supuesto, cuáles son los avances y hallazgos que se van consiguiendo. Cuando las familias reciben una información sobre sus hijos e hijas fundamentada en la investigación, el valor que esta adquiere se multiplica exponencialmente. Ya no es solamente lo que piensa el docente desde su perspectiva o desde el valor otorgado por un número en una prueba puntual, sino que la información es producto de un proceso de observación, análisis y reflexión específico. Además, es una forma de conferir mayor valor a la práctica del docente, que, en ocasiones, está infravalorada por las familias y otros docentes, sobre todo en el caso de las materias artísticas.

A pesar de que la implementación de este tipo de investigaciones no es una tarea fácil, nuestra experiencia demuestra que los beneficios obtenidos superan ampliamente las dificultades. Por ello, consideramos esencial abordar el reto de desarrollar este tipo de proyectos, ya que contribuyen a ir configurando una nueva cultura de investigación en la escuela.

4. ¿Cómo influye en la práctica docente la participación en proyectos de investigación?

La participación en estos proyectos de investigación colaborativa ha supuesto un antes y un después en nuestro desarrollo profesional, transformando nuestra práctica diaria de manera significativa. Gracias a la investigación, se ha superado el síndrome de la impostora, que veníamos arrastrando desde hace tiempo y que, progresivamente, se ha ido transformando en un creciente sentimiento de autoestima hacia nuestro desempeño profesional.

Para las docentes de la universidad, esta situación de impostura se producía cuando explicábamos a diario procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos que no frecuentamos desde hace décadas. Participar en estos proyectos nos ha permitido conectar de manera real esos dos pilares de nuestra carrera profesional, la investigación y la docencia. Ahora en clase ponemos ejemplos que provienen de la práctica que analizamos en nuestras investigaciones y llevamos a la investigación las teorías que estudiamos en clase.

A las docentes no universitarias, el hecho de construir su práctica, en la mayoría de las ocasiones, a través del ensayo y error, les generaba una sensación de incertidumbre e inseguridad constante. Aparece, así, la necesidad de comprender mejor qué sucede en el aula, tanto cuando se observan dificultades como cuando se identifican buenas prácticas. Ante esta necesidad, la investigación se presenta como la llave que nos permite acercarnos a nuestra práctica de manera sistemática para analizarla, comprenderla y mejorarla. Incluir la investigación en el aula proporciona una nueva forma de entender nuestra función como docentes, valorar realmente la labor que desempeñamos e identificar las fortalezas y las necesidades de mejora para, a partir de ahí, trazar nuevas hojas de ruta. Ahora, el diseño de actividades está mediado por procesos informados que provienen de la reflexión construida desde el diálogo entre la teoría y la práctica. Incluso, en el caso de la docente de Secundaria, el conocimiento de técnicas de investigación ha sido una herramienta que le ha permitido incluir otras metodologías en el aula, animando a sus propios estudiantes a desarrollar actividades de

investigación.

Sin duda, este modelo de investigación basado en la colaboración entre docentes de diferentes contextos compensa la carencia de conocimientos teóricos o prácticos que podamos tener unas y otras. De modo que las docentes que a priori están más desconectadas de la investigación pueden identificar de manera significativa los problemas basados en la práctica, mientras que las docentes más desconectadas de la escuela pueden proporcionar posibles soluciones basadas en la teoría. Conectarnos como expertas en investigación educativa y como expertas en el desarrollo práctico de la educación integra la investigación y la práctica en un ciclo interactivo orientado a la mejora.

Además, este modelo implica una mayor interdisciplinaridad, que promueve desacuerdos y diferencias entre nosotras, creando un entorno de debate y discusión que ayuda a enriquecer la mirada y a mejorar la práctica investigadora. El hecho de que una práctica docente sea motivo de discusión de diferentes profesionales genera numerosos aprendizajes que no se producirían si el análisis se realizara desde una única perspectiva. Igualmente, en relación con la investigación, pensar los procesos de indagación desde el rol del docente permite generar maneras de recoger información y de analizarla desde una perspectiva diferente.

De algún modo, gracias a este tipo de proyectos hemos podido superar la soledad que el docente experimenta dentro de su aula. El tradicional funcionamiento de los centros, donde cada cual «vive» su práctica educativa desde la responsabilidad individual, no favorece la comunicación. Esta manera fragmentada de concebir los espacios educativos impide consensuar marcos de referencia comunes y poner en marcha acciones de investigación y mejora colaborativas. En contraste con esto, la colaboración aporta ventajas no solo desde el punto de vista de la calidad y el enriquecimiento, sino también desde el punto de vista del apoyo y confianza que proporciona la participación en grupo.

En este tiempo de trabajo en equipo hemos desarrollado una mayor capacidad para colaborar eficazmente. La reflexión sistemática y fundamentada sobre nuestra tarea, la comprensión de que los cambios o mejoras en la clase son el resultado de un esfuerzo consciente y no de la suerte, y el interés por fomentar el pensamiento crítico, la conciencia democrática y la capacidad de escucha son aspectos que destacamos como resultado de nuestro trabajo colaborativo.

En nuestra experiencia compartida hemos generado una cultura de la participación mediada por una actitud responsable, comprometida, respetuosa, activa y crítica en beneficio de la investigación. El compromiso y la implicación en la investigación son pilares fundamentales, y en nuestra experiencia han sido clave para que el interés por la investigación se haya mantenido en el tiempo y haya generado una transformación en nuestra práctica educativa.

5. Reflexiones finales

La participación en procesos de investigación colaborativa nos ha puesto en alerta sobre la capacidad transformadora que tiene para la comunidad educativa, no solo para el alumnado, que se beneficia de las mejoras que se introducen en la práctica, sino también para los docentes, que confieren mayor valor a su profesión y tienen la oportunidad, en colaboración con otras personas, de repensar su día a día en las aulas.

La posibilidad de investigar con y desde la escuela nos ha permitido llevar a cabo una investigación que surge de las necesidades del contexto y no de las necesidades de los investigadores externos. De esta manera, todos los participantes nos implicamos en todas las fases de la investigación, lo cual conforma un espacio de diálogo horizontal a través de la creación de una red de intercambio real y de acompañamiento profesional. Se promueve, así, el análisis, la reflexión y la acción sobre la realidad educativa a partir de evidencias científicas. La investigación y la práctica convergen en un proceso colectivo de creación de conocimiento que lleva implícita una acción sociocomunitaria. Un conocimiento que es bien común y esencial, no reductible a las lógicas de producción y mercantilización neoliberales, que da lugar a una relación de interdependencia entre escuela y universidad y que fomenta la interacción de los saberes que todavía son hegemónicos con aquellos que se hallan en los márgenes y las periferias.

La investigación colaborativa representa un cambio significativo en las maneras de entender los procesos científicos en educación, donde se parte de la necesidad de quien investiga de encontrar respuestas a un problema o de aportar evidencias de que aquello que está transformando la realidad. Observamos cómo, cuando la investigación se hace con la escuela y desde la escuela, ese modelo más artificial, impuesto desde la institución, se va transformando en algo mucho más natural, más orgánico, lo cual otorga un sentido real al tiempo y el trabajo invertido. Esto permite que la investigación cumpla su objetivo principal de contribuir a la mejora de la sociedad, tal y como se apuntaba al principio del texto.

Creemos que hace falta desdramatizar la palabra investigación para acercarnos como docentes a una realidad que cada vez nos resulta más compleja y que nos condena a la soledad y a la frustración. Hacernos preguntas de manera conjunta, compartir los marcos de referencia que nos van a guiar, consensuar los procedimientos de indagación o discutir los resultados obtenidos y las posibles acciones de mejora constituyen un cambio que, sin duda, la escuela y la universidad han de recorrer juntas. Estamos convencidas de que es necesario seguir impulsando este tipo de investigaciones para que dejen de ser una rareza y se conviertan en prácticas habituales en el ámbito educativo.

6. Referencias

Bulsón, N. (2017). Investigación con impacto social: educación de éxito [tesis doctoral, Universidad de Barcelona].

Feuer, M. J., Towne, L. y Shavelson, R. J. (2002). Scientific culture and educational research. Educational Researcher, 31(8), 4-14.

Gimeno, J. y Blanco, N. (2004). Investigar sobre y en la educación. http://myslide.es/documents/investigar-sobre-y-en-la-educacion.html

González-Ramírez, T., García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A., Conde-Jiménez, J., Reyes-de-Cózar, S. y López-Gracia, Á. (2020). Responsabilidad social de la investigación educativa. En: J. M. Sancho, F. Hernández, L. Montero, J. De Pablos, J. I. Rivas y A. Ocaña (coords.). Caminos y derivas para otra investigación educativa y social (pp. 269-282). Octaedro.

Hernández-Rivero, V., Caillas-Martín, S., Cabezas-González, M. y Gómez--Pablos, V. B. (2020). La investigación participativa y colaborativa. En: J. M. Sancho, F. Hernández, L. Montero, J. De Pablos, J. I. Rivas y A. Ocaña (coords.). Caminos y derivas para otra investigación educativa y social (pp. 139-152). Octaedro.

Martínez González, R. (2007). La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes. Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones Catálogo de publicaciones del MEC.

Ostinelli, G. (2016). The many forms of research-informed practice: A framework for mapping diversity. European Journal of Teacher Education, 39(5), 534-549. https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1252913

Rakiner, A. (2020). Praxis, Pedagogy and Teachers' Professionalism in England. Center for Educational Policy Studies Journal, 10(3), 11-30.

https://doi.org/10.26529/cepsj.874

Stenhouse, L. (1981). What counts as research? British Journal of Educational Studies, 29(2), 23-31. https://doi.org/10.1080/00071005.1981.9973589

13. A lo largo de este capítulo, el término escuela se refiere a todos los contextos educativos formales y no formales que no están vinculados a la Educación Superior.

Sobre los autores y autoras

José Alberto Amador-Fernández es profesor de Música en el IES Los Montes de Colmenar (Málaga).

Cristina Arriaga-Sanz es profesora del Dpto. de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la UPV.

Alberto Cabedo-Mas es profesor del Área de Música del Dpto. de Educación y Didácticas Específicas de la UJI.

Ana Isabel Cabrera-Casares es maestra de Música en el CEIP Federico García Lorca de Olivares (Granada).

María O Cortón-Heras es profesora del Dpto. de Didáctica de la Expresión Musical de la UVA.

Elena Gámez-Sánchez es jefa de estudios y docente en la Escuela de Música Gorgoritos, spin-off de la UGR.

Almudena Teresa García-Navarro es profesora de Música en el IES Hienipa de Alcalá de Guadaíra (Sevilla).

Isabel Noemí García-Navarro es maestra de Música en el CEIP Nuestra Señora del Rosario en Calicasas (Granada).

María Belén Jiménez-Medialdea es profesora de Música en el IES Laurel de la Reina de La Zubia (Granada).

Saville Kushner es profesor emérito y ha desempeñado su trabajo en las universidades de East Anglia y West of England (Reino Unido) y Auckland (Nueva Zelanda).

Pablo Marín-Liébana es profesor del Dpto. de Didáctica de la Educación Física, Artística y Música de la UV.

Juan Bautista Martínez-Rodríguez es catedrático jubilado del Dpto. de Didáctica y Organización Escolar de la UGR.

Belén Massó-Guijarro es profesora del Dpto. de Educación Comparada e Historia de la Educación de la UV.

Ramón Montes-Rodríguez es profesor del Dpto. de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal en la UGR.

Almudena Ocaña-Fernández es profesora del Dpto. de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la UGR.

Blanca Ocón-Hernández es profesora de Música del IES Luis Bueno Crespo de Armilla (Granada).

Javier Olvera-Fernández es maestro de Música en Educación Primaria en la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional de Andalucía.

José-Luis Parejo es profesor del Dpto. de Pedagogía de la Facultad de Educación de Segovia de la UVA.

Isaac J. Pérez-López es profesor del Dpto. de Educación Física y Deportiva de la Facultad de Ciencias del Deporte de la UGR.

Auxiliadora Reina-Linares es profesora de Música de Educación Secundaria en la Escuela Ave María de Málaga.

María Luisa Reyes-López es profesora del Dpto. de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la UGR.

Manuel Salmerón-Águila es maestro de Música, Tecnología, Computación y Robótica en el CEIP San Gregorio de Oria (Almería).

Rosa Soliveres es profesora en la Facultad de Música de la UNAM y en el Instituto Luis Vives de Ciudad de México.

Miguel Ángel Tidor-López es docente y asesor del Centro de Formación del Profesorado de Granada.

Almudena Tovar-Martín es profesora de Música en el IES Trevenque de La

Zubia (Granada).

Índice

Prólogo (a dos voces)

¿Por qué surgió la investigación-acción? Devolviendo el control a los docentes

Referencias

Aprender sobre la vida en común: música y artes performativas

Referencias

Introducción

Referencias

1. Escucha, emancipación y transformación social: reflexiones y prácticas de educación musical crítica

1. Introducción

2. ¿De qué hablamos cuando hablamos de educación musical crítica?

3. ¿De dónde venimos y hacia dónde vamos? Una escuela que evoluciona: de los métodos activos a los métodos transformadores

4. ¿Cómo se puede transformar lo educativo? ¿Qué dilemas se presentan?

4.1. Incorporación de las preferencias musicales de los estudiantes: participación democrática en la elección de los repertorios

4.2. Universos sonoros mediados por el capital en un mundo algorítmico-digital: en busca de la diversidad cultural e identitaria

4.3. Tertulias dialógicas musicales: reflexionando sobre música y sociedad

5. ¿Cómo se lleva al aula? De la teoría a la práctica: reflexiones desde la experiencia docente

6. Conclusiones

7. Referencias

2. Educación musical con y desde la comunidad: conversaciones entre docentes en torno al potencial transformador de proyectos musicosociales

1. Introducción

2. Luces y sombras de la educación musical para la gestión de la diversidad en el aula

3. Dialogando: aproximaciones a experiencias y enfoques contemporáneos en las aulas de música

3.1. ¿Qué nos enseñan los proyectos musicosociales?

3.2. ¿Qué es el aprendizaje-servicio y qué posible relación tiene con el aula de música?

4. Para terminar

5. Referencias

3. El arte como elemento dinamizador y transformador en la educación

1. Introducción

2. ¿Qué elementos caracterizan una experiencia artística construida desde la pedagogía crítica?

3. ¿Cómo desarrollar un proceso global de educación artística?

3.1. Fase I: Vinculación del proyecto con el contexto

3.2. Fase II: Análisis de obras artísticas

3.3. Fase III: Diseño y desarrollo de la acción artística

3.4. Fase IV: Exposición de la acción artística

4. ¿Qué cuestiones debe tener en cuenta el docente?

5. ¿Seguimos pensando en estas ideas?

6. Referencias

4. Artes performativas y educación crítica: diálogos en torno a una poderosa encrucijada disciplinar

1. Obertura

2. ¿Qué potencialidades educativas albergan las artes performativas?

3. ¿Cuáles son los retos de la educación crítica a través de las artes performáticas en un contexto de neoliberalismo educativo?

4. A modo de conclusión

5. Referencias

5. El juego como mediación educativa: reflexiones desde la práctica docente

1. Introducción

2. ¿Qué cuestiones debemos tener en cuenta a la hora de introducir el juego en el aula?

3. ¿Cuáles son los mitos en torno a la inclusión del juego en el aula?

4. Reflexiones finales

5. Referencias

6. Investigación colaborativa como estrategia para la transformación de la práctica pedagógica

1. Introducción

2. ¿Qué elementos caracterizan los proyectos de investigación colaborativa?

3. ¿Qué dificultades se encuentran en el proceso?

4. ¿Cómo influye en la práctica docente la participación en proyectos de investigación?

5. Reflexiones finales

6. Referencias

Sobre los autores y autoras